



گزارش نهایی

بررسی مطالعات نظری – تطبیقی در زمینه برنامه درسی ملی در

نظام‌های برنامه‌ریزی

موفق متمرکز، نیمه متمرکز و غیر متمرکز

مجری طرح: دکتر حسین قاسم‌پور مقدم

ناظر طرح: دکتر علیرضا عصاره

مشاوران علمی: دکتر محمود مهر محمدی، دکتر کوروش فتحی و اجارگاه

دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی

شهریور ماه ۸۹

**Comparative Study of Process and Approach of National
Curriculum Production in Centralized, Semi-Centralized and
Decentralized Curriculum Systems in the World**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

سپاس گزاری

از کلیه ی کسانی که در به ثمر رسیدن این پژوهش یاریگر پژوهشگر بوده اند ، صمیمانه تشکر و سپاس گزاری می شود :

۱- از آقای دکتر علی رضا عصاره، ناظر محترم که با سعه ی صدر نکته ها را دیدند و راهنمایی های لازم را ارائه نمودند.

۲- از آقای دکتر محمود مهرمحمدی، مشاور علمی گرانقدر که با نگاهشان نکته ها آموختند.

۳- از آقای حجه الاسلام علی ذوعلم ، مدیر محترم طرح برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران که با خوشروئی نارسائی ها و کمبودها را گوشزد کردند.

۴- از خانم دکتر آمنه احمدی، مشاور محترم که با صبر و شکیبائی و با دقت و ریز بینی رهنمودهای لازم را ارائه نمودند.

۵- از آقای دکتر کوروش فتحی واجارگاه ، مشاور علمی محترم که به طرق مختلف در بهبود کیفی این مطالعه مؤثر بودند.

۶- از آقای مهندس زرافشان ، مشاور محترم سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی که در به ثمر رسیدن این پژوهش از هیچ مساعدتی دریغ نوزیدند.

۷- از آقایان دکترسید بهنام علوی مقدم ، دکتر سیروس اسدیان و دکتر مصطفی شیخ زاده اساتید محترم دانشگاه که با تهیه برخی منابع و مساعدت و همکاری در ترجمه برخی متون نقش موثری داشته اند.

۷- از آقای مهندس امینی که با پیگیری های مداوم و مستمر شان ، در تکمیل پژوهش مساعدت نمودند.

۸- از خانواده، دوستان و همکارانم که در طول انجام پژوهش غبار خستگی را از تنم زدودند و همواره مرا به ادامه ی راه ترغیب و تشویق کردند.

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
الف	سیاسگزاری
	فهرست مطالب
	فهرست جدول ها
	فهرست نمودارها
	چکیده
۳	فصل اول : طرح پژوهش
۴	مقدمه
۵	بیان مسئله
۷	هدف های تحقیق
۸	ضرورت انجام تحقیق
۹	استفاده کنندگان از نتایج تحقیق
۹	پرسش های تحقیق
۱۰	تعریف مفاهیم و اصطلاحات
۱۵	روش اجرای تحقیق
۱۶	داده های متناسب با تحقیق
۱۶	شیوه های جمع آوری داده ها
۱۶	ابزار های تحقیق
۱۶	جامعه آماری و نمونه
۱۳	فصل دوّم : مبانی نظری و پیشینه ی پژوهش
۱۴	بخش اوّل : ضرورت و اهمیت مطالعات تطبیقی
	تاریخچه مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش
۱۵	اصول عمومی مطالعات تطبیقی

۱۷	روش های مطالعات تطبیقی
۲۰	بخش دوم: برنامه ی درسی (دیدگاه ها، رویکردها و روش ها)
۲۰	۱- تعاریف برنامه ی درسی
۲۲	۲- سیر تاریخی تحولات برنامه ی درسی
۲۴	۳- جایگاه دیدگاه ها و رویکردها در برنامه ی درسی
۲۸	۴- طبقه بندی دیدگاه های برنامه ی درسی
۴۹	۵- طبقه بندی رویکردهای برنامه ریزی درسی
۶۷	۶- روش های طراحی برنامه ی درسی
۷۵	۷- الگوها و مدل های برنامه ریزی درسی
۸۲	۸- مبانی برنامه ریزی درسی
۸۶	الف (مبانی فلسفی برنامه ریزی درسی
۸۷	۱- مکاتب فلسفی
۹۴	۲- فلسفه های مهم تربیتی
۱۰۰	ب (مبانی روان شناختی برنامه ریزی درسی
۱۰۱	۱- تعریف یادگیری
۱۰۲	۲- ویژگی های کودکان در دوره ی ابتدایی
۱۰۶	۳- نخستین اندیشه های تربیتی
۱۰۹	۴- دیدگاه های یاددهی - یادگیری
۱۱۱	۵- رویکردهای یاددهی - یادگیری
۱۱۴	۶- نظریه های یادگیری
۱۲۱	۷- روش ها و راهبردهای یاددهی - یادگیری
۱۳۷	بخش سوم: برنامه درسی ملی
۱۳۸	تعریف برنامه درسی ملی
۱۳۹	نظام های آموزشی متمرکز
۱۴۷	فرانسه
۱۵۰	مالزی
۱۶۲	لبنان
۱۷۰	نظام های آموزشی نیمه متمرکز
۱۸۵	استرالیا

۲۰۱	ژاپن
۲۱۲	انگلستان
۲۱۲	نظام های آموزشی غیرمتمرکز
۲۱۳	هند
۲۱۴	آمریکا
۲۴۷	برنامه درسی ملی کشور های مورد مطالعه
۲۵۹	برنامه درسی ملی کشور فرانسه
۲۷۷	برنامه درسی ملی کشور مالزی
	برنامه درسی ملی کشور لبنان
	برنامه درسی ملی کشور استرالیا
	برنامه درسی ملی کشور ژاپن
۳۰۱	برنامه درسی ملی کشور انگلستان
۳۱۹	برنامه درسی ملی کشور هند
۳۳۱	برنامه درسی ملی کشور آمریکا
۳۴۲	بخش چهارم : مروری بر مطالعات انجام شده در زمینه پژوهش
۳۴۸	فصل سوم : روش پژوهش
۳۴۹	۱- روش پژوهش
۳۴۹	۲- جامعه آماری و نمونه
۳۴۹	۳- روش های جمع آوری اطلاعات
	۴- ابزارهای جمع آوری اطلاعات
۳۵۰	۵- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات
۳۵۱	فصل چهارم : تجزیه و تحلیل داده ها
۳۵۲	پرسش اول پژوهش
۳۶۲	پرسش دوم پژوهش
۳۶۶	پرسش سوم پژوهش
۳۷۰	پرسش چهارم پژوهش
	پرسش پنجم پژوهش
	پرسش ششم پژوهش
	پرسش هفتم پژوهش

	پرسش هشتم پژوهش
	پرسش نهم پژوهش
	پرسش دهم پژوهش
۳۷۴	پرسش یازدهم پژوهش
۳۷۵	فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری نتایج به دست آمده از پژوهش
۳۷۹	پیشنهادات و توصیه ها
۳۸۱	فهرست منابع
۳۸۹	پیوست

۳۲	مبنای طبقه بندی دیدگاه های برنامه ی درسی از نظر سیلر و الکساندر	جدول شماره ی ۱
۳۹	دیدگاه های برنامه ی درسی از نظر شوبرت	جدول شماره ی ۲
۴۲	دیدگاه های برنامه ی درسی از نظر آیزنر و والانس	جدول شماره ی ۳
۴۴	دیدگاه های برنامه ی درسی در دایره المعارف برنامه ی درسی	جدول شماره ی ۴
۴۸	دیدگاه های برنامه ی درسی از نظر وایلز و بوندی	جدول شماره ی ۵
۴۹	جمع بندی و تلفیق دیدگاه های برنامه ی درسی	جدول شماره ی ۶
۴۹	جمع بندی و تلفیق رویکردهای برنامه ی درسی	جدول شماره ی ۷
۵۱	جمع بندی و تلفیق روش های طراحی برنامه ریزی درسی	جدول شماره ی ۸
۵۲	جمع بندی و مقایسه ی دیدگاه ها، رویکردها و روش های برنامه ی درسی	جدول شماره ی ۹
۵۳	حوزه ی متافیزیکی مکاتب فلسفی و برنامه ی درسی	جدول شماره ی ۱۰
۵۳	حوزه ی معرفت شناسی مکاتب فلسفی و برنامه ی درسی	جدول شماره ی ۱۱
۸۱	حوزه ی ارزش شناسی مکاتب فلسفی و برنامه ی درسی	جدول شماره ی ۱۲
۸۲	موضوعات محوری فلسفه های تربیتی	جدول شماره ی ۱۳
۹۲	مقایسه ی دیدگاه های یادگیری خردگرا و تجربه گرا	جدول شماره ی ۱۴
۹۳	تلفیق و جمع بندی دیدگاه ها، رویکردها و روش های یاددهی - یادگیری	جدول شماره ی ۱۵
۹۷	تلفیق و جمع بندی خانواده ی روش های تدریس	جدول شماره ی ۱۶
۹۷	ساختار نظام آموزشی کشورهای مورد مطالعه	جدول شماره ی ۱۷
۱۱۱	ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور فرانسه	جدول شماره ی ۱۸
۱۳۵	ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور مالزی	جدول شماره ی ۱۹
۱۳۶	ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور لبنان	جدول شماره ی ۲۰
۱۸۷	ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور استرالیا	جدول شماره ی ۲۱
۲۰۴	ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور ژاپن	جدول شماره ی ۲۲
۲۵۵	ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور انگلستان	جدول شماره ی ۲۳
۲۵۸	ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور هند	جدول شماره ی ۲۴
۲۷۲	ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور امریکا	جدول شماره ی ۲۵
۲۷۳	مقایسه سیاست های آموزشی کشور های مورد مطالعه	جدول شماره ی ۲۶

صفحه	جدول
۲۷۴	جدول شماره ی ۲۷ مقایسه اهداف آموزشی در کشور های مورد مطالعه
۲۷۵	جدول شماره ی ۲۸ مقایسه اولویت ها و علایق آموزشی در کشور های مورد مطالعه
۲۷۶	جدول شماره ی ۲۹ مقایسه مدیریت نظام برنامه ریزی درسی در کشور های مورد مطالعه
۲۹۶	جدول شماره ی ۳۰ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور فرانسه
۲۹۷	جدول شماره ی ۳۱ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور مالزی
۲۹۸	جدول شماره ی ۳۲ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور لبنان
۲۹۹	جدول شماره ی ۳۳ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور استرالیا
۳۰۰	جدول شماره ی ۳۴ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور ژاپن
۳۰۱	جدول شماره ی ۳۵ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور انگلستان
۳۱۷	جدول شماره ی ۳۶ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور هند
۳۱۸	جدول شماره ی ۳۷ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور امریکا
۳۳۰	جدول شماره ی ۳۸ مقایسه دیدگاه ها و رویکردهای برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه
	جدول شماره ی ۳۹ مقایسه اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی در کشورها
	جدول شماره ی ۴۰ مقایسه فرایند تولید برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه
۳۵۴	جدول شماره ی ۴۱ مقایسه عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه
۳۵۵	جدول شماره ی ۴۲ مقایسه اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه
۳۵۸	جدول شماره ی ۴۳ مقایسه حوزه های اساسی یادگیری در برنامه درسی ملی کشورها
۳۶۱	جدول شماره ی ۴۴ مقایسه رویکرد های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی ملی کشورها
۳۶۹	جدول شماره ی ۴۵ اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی کشور

فهرست نمودارها

صفحه	نمودار
۸۴	نمودار شماره ی ۱ مدل برنامه ریزی درسی تایلر
۳۷۷	نمودار شماره ی ۲ الگوی پیشنهادی برای برنامه ی درسی ملی ایران

فصل اوّل

طرح پژوهش

مقدمه

با توجه به این که سابقه تولید و تدوین برنامه درسی ملی به سال های اخیر برمی گردد، کشورهای که قصد تولید آن را دارند می توانند از تجارب و اندوخته های کشورهای موفق در این زمینه اطلاع و استفاده نمایند. از آنجا که نظام برنامه ریزی درسی ایران نیز در پی آن است که متناسب با شرایط و سیاست های پیش بینی شده در برنامه توسعه چهارم، همراه با تولید سند ملی آموزش و پرورش به تولید برنامه درسی ملی اقدام کند؛ لذا منطقی خواهد بود که در این زمینه مطالعه ای تطبیقی انجام گیرد.

اجرای این مطالعه و پژوهش به طراحان و تولید کنندگان برنامه درسی ملی کمک می کند تا در روند کار دچار خطا و دوباره کاری نشده و با اطمینان بیشتر کار را پیش ببرند. لازم به توضیح است که مطالعه تجارب دیگران نه تنها به معنای اقتباس و تقلید کورکورانه نیست بلکه موجب صرفه جویی در منابع مالی و انسانی و سرمایه های ملی است.

بیان مسئله

نظام های برنامه ریزی درسی مختلف به نسبت نوع آن، از الگوها و مولفه های متفاوتی در طراحی برنامه درسی ملی بهره گرفته اند. بنابراین در این مطالعه سعی می شود در نظام های متمرکز، نیمه متمرکز و غیر متمرکز نحوه طراحی و مهندسی برنامه درسی ملی بررسی گردد تا از این طریق پس از جمع آوری و مقایسه اطلاعات لازم، هم درباره عناصر و مولفه ها، هم درباره فرایند برنامه ریزی درسی و درباره رویکرد تولید برنامه درسی ملی اصول و استانداردهای مورد نیاز ارائه شود. از این پژوهش انتظار می رود اطلاعات مناسبی را درباره چگونگی تدوین و سازماندهی کلیه عناصر برنامه، تعداد عناصر برنامه و نیز روند طراحی و تولید برنامه درسی ملی ارائه گردد.

هدف های تحقیق

این پژوهش به منظور تحقق اهداف زیر انجام یافته است :

- ۱- بررسی ساختار نظام آموزشی در نظام های برنامه ریزی درسی مورد مطالعه
- ۲- بررسی ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی در کشورهای مورد مطالعه
- ۳- بررسی ویژگی های برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

- ۴- بررسی رویکرد های تولید برنامه درسی ملی در نظام های برنامه ریزی درسی مورد مطالعه
- ۵- بررسی فرایند تولید برنامه درسی ملی در نظام های برنامه ریزی درسی مورد مطالعه
- ۶- بررسی و مقایسه عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی نظام های برنامه ریزی درسی مورد مطالعه
- ۷- ارائه راهکارها و چارچوب های مناسب برای طراحان و تولید کنندگان برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

ضرورت انجام تحقیق

با توجه به این که نظام آموزشی ایران در نظر دارد در پی دستیابی به سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی، سند ملی آموزش و پرورش ایران را تنظیم و تدوین کند؛ در این راستا قبل از هر چیزی ضرورت دارد تا برنامه درسی ملی نیز مدون و تولید گردد. در حال حاضر بسیاری از کشورها برای کسب اطمینان از تحقق سیاست ها و تصمیمات اتخاذ شده در فرایند یاددهی و یادگیری اقدام به تولید برنامه درسی ملی می کنند زیرا در واقع برنامه درسی ملی به مثابه چهارچوبی است که نقشه کلان تحقق اهداف، سیاست ها و استانداردهای برنامه درسی را ترسیم می کند.

تصمیم گیری در زمینه تولید برنامه درسی ملی مستلزم انجام مطالعه و پژوهش های نظری و بنیادی و کاربردی است. در کنار سایر مطالعات مورد نیاز، لازم است مسئولان دست اندرکار تولید برنامه درسی ملی از تجارب سایر کشورها نیز مطلع باشند. بنابراین ضرورت دارد در زمینه متدلوژی تولید برنامه درسی ملی، عناصر و مولفه های برنامه و میزان قبض و بسط آن ها و در نهایت فرایند تولید برنامه درسی ملی مطالعه تطبیقی انجام شود. از آنجا که نظام آموزشی کشورهای مختلف جهان دارای یکی از سیستم های متمرکز، نیمه متمرکز و غیر متمرکز است، در انتخاب کشورهای نمونه به این موضوع توجه شده است.

استفاده کنندگان از نتایج تحقیق

با توجه به مطالب مذکور انتظار می رود از یافته های این پژوهش مجموعه ها و نهاد های زیر استفاده و بهره گیری کنند:

- ۱- مدیر و دست اندرکاران طرح تولید و تدوین برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران
- ۲- مسئولان و دست اندرکاران سند ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
- ۳- مسئولان و کارشناسان ادراست و دفاتر ستادی وزارت آموزش و پرورش و استان ها
- ۴- استادان، صاحب نظران، معلمان، پژوهشگران و دانشجویان رشته های مختلف به ویژه تعلیم و تربیت
- ۵- تولید کنندگان مواد آموزشی و کمک آموزشی فعال در حوزه آموزش و پرورش

پرسش های تحقیق

- ۱- نظام برنامه ریزی درسی کشورهای مورد مطالعه چه ویژگی هایی دارد؟
- ۲- برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه چه ویژگی هایی دارد؟
- ۳- چه رویکردهایی برفرایند تولید برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه حاکم است؟
- ۴- چه اصولی برفرایند تولید برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه حاکم است؟
- ۵- فرایند تولید برنامه درسی ملی درهریک از کشورهای مورد مطالعه، چه روندی را می کند؟
- ۶- چه عناصر ومولفه هایی در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟
- ۷- چه اهداف ومقاصدی در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه، تدوین شده است؟
- ۸- در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه، به کدام حوزه های اساسی یادگیری توجه شده است؟
- ۹- رویکرد های یاددهی ویادگیری در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه چیست؟
- ۱۰- در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه، چه اصول و خط مشی هایی برای ارزشیابی دنبال می شود؟
- ۱۱- الگو وچهارچوب مناسب برای تولید برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی چیست و از چه ویژگی هایی باید برخوردار باشد؟

تعریف مفاهیم و اصطلاحات

برنامه درسی :

امروزه برنامه درسی درمفهوم گسترده خود کلیه فعالیت های یادگیری فراگیرنده،انواع وسایل آموزشی،پیشنهاداتی درباره راهبردهای یادگیری وشرايط اجرای برنامه و... راشامل می شود. (الف لوی) برنامه ی درسی عبارت است از کلیه ی تجارب، مطالعات، بحث ها، فعالیت های گروهی و فردی و سایر اعمالی است که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی مدرسه انجام می دهد.(شریعتمداری) مجموعه ای ازوقایع ازقبل پیش بینی شده که به قصد دست یابی به نتایج آموزشی و تربیتی برای دانش آموزان درنظرگرفته شده است.(مهرمحمدی)

برنامه درسی ملی :

برنامه درسی ملی به معنای تدارک برنامه ها و اقدامات اجباری و الزامی نظامدار و مدون برای تعلیم و تربیت یک کشور است. (هانسن) درحالی که سند ملی برنامه درسی به مجموعه ای از اصول و رهنمود های کلی حاکم بر برنامه ریزی درسی یک کشور گفته می شود.

چهارچوب برنامه درسی ملی :

سندی مدون و مکتوب که در بردارنده مجموعه ی تصمیم هایی است که در خصوص برنامه درسی پیش از آنکه به مورد اجرا گذاشته شود، گرفته می شود. (مهرمحمدی)

تطبیق :

تطبیق و مقایسه به عملی اطلاق می شود که در آن دو یا چند پدیده را در کنار هم قرار داده، به منظور یافتن وجوه اختلاف و تشابه ، آن ها را مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهند. (آقازاده)

آموزش و پرورش تطبیقی:

آموزش و پرورش تطبیقی به دانشی اطلاق می شود که موضوع آن شناسایی، تحلیل و مقایسه ی شباهت ها و تفاوت های پدیده های تربیتی در داخل نظام آموزشی و یا بین نظام های آموزش و پرورش کشورهای مختلف جهان با توجه به عوامل اجتماعی، مذهبی، اقتصادی و سیاسی موثر در شکل و پیدایش آن هاست. (کینگ، ادموند)

دیدگاه برنامه ی درسی :

دیدگاه برنامه ی درسی یک موضع گیری اساسی درباره ی یاددهی و یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی آن است. برخی از این ابعاد عبارتند از : آرمان های تربیتی، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت فرآیند یادگیری، تلقی نسبت به فرآیند آموزشی، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم و تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته ها. (میلر)

رویکرد برنامه ی درسی:

هرچند در اکثر منابع حوزه ی برنامه ی درسی، واژه ی رویکرد مترادف و معادل واژه هایی نظیر دیدگاه، الگو و رهیافت به کار رفته است؛ (خوی نژاد، خلیلی شورینی و یارمحمدیان) در بین تعاریف موجود، تعریف زیر مدنظر این پژوهش می باشد :

رویکرد اصول نظری برگرفته از دیدگاه است که اغلب در حوزه ی برنامه ریزی درسی یا مهندسی برنامه ی درسی به کار گرفته می شود و نحوه ی تدوین و ایجاد برنامه ی درسی را نشان می دهد. (ارنشتاین و هانکینز)

رویکرد یاددهی - یادگیری :

رویکرد یاددهی - یادگیری عبارت است از الگوی مواجهه ی عمدی معلم و شاگرد در یک فضای آموزشی به منظور تحقق هدف های معین. عناصر اصلی این الگو عبارتند از : ۱- مراحل یا توالی فعالیت معلم و شاگرد ۲- نقش معلم ۳- نقش دانش آموز ۴- نحوه ی ارتباط معلم و شاگرد. (شعبانی ورکی)

روش:

در حوزه ی برنامه ی درسی روش یا شیوه، ناظر بر طرح کلی برای طراحی، اجرا و ارزشیابی است هرچند که در سازمان دهی محتوا نیز مورد استفاده و تاکید برنامه ریزان درسی است. (آنا بل نلسون)

روش اجرای تحقیق

روش انتخابی برای اجرای این پژوهش، روش زمینه یاب است زیرا پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی است و اطلاعات مورد نیاز از طریق اسناد و مدارک موجود درباره ی برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه جمع آوری خواهد شد.

از لحاظ مطالعات تطبیقی از روش مطالعه ی تطبیقی جرج بردی استفاده می شود. بر اساس این روش، داده ها و اطلاعات جمع آوری شده در فرآیندی چهار مرحله ای (توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه) تجزیه و تحلیل خواهد شد.

داده های متناسب با سؤال های تحقیق :

داده های لازم برای جمع آوری اطلاعات و تحلیل ، نمونه چهارچوب برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه است.

شیوه های جمع آوری داده ها

برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز از روش کتابخانه ای و فیش برداری از اسناد و مدارک بهره گرفته می شود. با توجه به این که نوع پژوهش کیفی است و از روش های زمینه یاب و تطبیق استفاده شده است؛

اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش با استفاده از اسناد و مدارک کتابخانه ای به شیوه های زیر جمع آوری خواهد شد:

- ۱- مراجعه به مراکز و مؤسسات مهم آموزشی از قبیل: کتابخانه های سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، دانشگاه علامه طباطبائی و دانشگاه تربیت معلم، دفتر همکاری های بین المللی، سفارت کشورهای مورد مطالعه در ایران، مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، مدارس خارجی دایر در تهران و ...
- ۲- جستجو در سایت های اینترنتی مربوط به دانشگاه ها، مؤسسات و مراکز تحقیقی در زمینه ی چهارچوب برنامه درسی ملی، متدلوژی فرایند تولید برنامه درسی ملی، دیدگاه ها و رویکردهای آموزشی، عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی
- ۳- دریافت اسناد و منابع انگلیسی از سایت های اینترنتی و ترجمه و فیش برداری از بخش های مورد نیاز آن ها
- ۴- فیش برداری از اسناد و مدارک موجود در مراکز و مؤسسات آموزشی مندرج در بند یک
- ۵- تهیه ی کتاب های انگلیسی در زمینه ی تولید برنامه درسی ملی و ترجمه و فیش برداری از آن ها
- ۶- فیش برداری از منابع و کتاب های فارسی در زمینه ی پژوهش حاضر
- ۷- تهیه ی راهنما و چهارچوب برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه، ترجمه و فیش برداری از آن ها به طور کلی در کلیه مراحل پژوهش چه در مراجعه به منابع و مراکز و چه در فیش برداری از کتب در دسترس از روش کتابخانه ای بهره گرفته خواهد شد.

ابزارهای تحقیق

اسناد مکتوب؛ منابع اینترنتی، کتاب ها و منابع چاپی، محتوای مصاحبه ها و....

جامعه آماری و نمونه و روشهای نمونه گیری

جامعه آماری در این پژوهش چهارچوب برنامه درسی ملی کشورهای دارای نظام آموزشی متمرکز، نیمه متمرکز و غیرمتمرکز است. به دلیل کثرت و وسعت جامعه آماری سعی می شود از هرگروه بین ۲ تا ۳ کشور به عنوان جامعه نمونه انتخاب و مطالعه شود. ملاک انتخاب این کشورها در نظر گرفتن موقعیت جغرافیایی، موفقیت در تولید و اجرای برنامه درسی ملی، ارزش ها و نگرش های حاکم بر برنامه و داشتن چهارچوب برنامه درسی ملی مدون و... است. بنابراین در این پژوهش جامعه نمونه برنامه ی درسی ملی کشورهای زیر است:

نظام های برنامه ریزی درسی متمرکز: فرانسه - لبنان - مالزی

نظام های برنامه ریزی درسی نیمه متمرکز: انگلستان - ژاپن - استرالیا

نظام های برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز: امریکا - هند

شرح روشهای کمی و کیفی تحلیل سؤالها یا فرضیه های تحقیق

بررسی واستخراج داده های موردنیاز از مدارک واسناد وتحلیل ونتیجه گیری براساس مراحل

چهارگانه روش جرج بردی ،

فصل دوم

مبانی نظری و پیشینه‌ی

موضوع پژوهش

مقدمه

بنیان و اساس هر پژوهش بر پیشینه یا ادبیات تحقیق آن بستگی دارد. هر چند که نسبت به نوع پژوهش، مطالعات فصل دوم نیز متفاوت خواهد بود. در این پژوهش با توجه به این که نوع آن زمینه ای است و اطلاعات مورد نیاز به شیوه ی کتابخانه ای و مراجعه به اسناد و مدارک جمع آوری شده است و با در نظر گرفتن روش مطالعه ی تطبیقی جرج بردی (توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه) به طور مفصل به پیشینه ی نظری پژوهش پرداخته شده است. از آن جا که این پژوهش ماهیت تطبیقی دارد، در بخش اول ضرورت مطالعات تطبیقی و روش ها و اصول آن بررسی شده است. در بخش دوم تحت عنوان برنامه ی درسی (دیدگاه ها، رویکردها و روش ها) درباره ی تحولات برنامه ی درسی، جایگاه دیدگاه ها و رویکردها، طبقه بندی دیدگاه ها و فرادیدگاه ها، روش های طراحی برنامه ی درسی، الگوهای برنامه ریزی درسی، مبانی فلسفی و روان شناختی به تفصیل مطالعه و بررسی به عمل آمده است. در بخش سوم قلمرو برنامه درسی ملی و اطلاعات موجود در برنامه های درسی ملی کشورهای مورد مطالعه مورد بررسی قرار گرفته است و در بخش چهارم خلاصه ی تعدادی از مطالعات و تحقیقات انجام شده در این زمینه معرفی شده است.

بخش اول: ضرورت و اهمیت مطالعات تطبیقی

اصولاً برای شناخت پدیده ها می توان به شیوه های مختلف عمل کرد و از طرق گوناگون بهره گرفت. در هر کار تحقیقی، پژوهشگر در پی یافتن پاسخ برای پرسش هایی است که برایش مطرح است و

نمود. به طور کلی سیر تحول آموزش و پرورش تطبیقی را از آغاز تا کنون می توان در مراحل زیر خلاصه کرد:

- ۱- دوره نقل مشاهدات خاطرات سیاحان و جهان گردان
- ۲- دوره اقتباس والگو قراردادن جنبه های آموزش و پرورش توسط کشوری دیگر
- ۳- دوره توجه مطالعات تطبیقی به همکاری های بین المللی و تفاهم و تعاون عمومی
- ۴- دوره توجه به مسایل مربوط به نفوذ فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و تاریخی و الگو گیری از کشورها
- ۵- دوره بهره گیری محققان آموزش و پرورش تطبیقی از روش های علمی معمول در علوم اجتماعی (آقازاده، ۱۳۷۹، صص ۴۲)

اصول عمومی مطالعات تطبیقی

هر پژوهشگری برای انجام بهتر مطالعات و بررسی های تطبیقی لازم است به اصولی توجه کند که نتیجه ی آن پرهیز از سردرگمی، صحت و سهولت در دسترسی به اهداف پژوهش خواهد بود. اصولی که در مطالعات تطبیقی باید مدنظر باشد، عبارتند از :

۱- اصل برداشت سیستمی یا نظام گرا

در مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش باید تا آنجا که مقدور است، تمام عواملی که به نحوی در تشکیل نظام آموزش و پرورش یا رویدادهای تربیتی موثر بوده اند، مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گیرند. به همین جهت نظریه ی سیستمی، چهارچوب بررسی مناسبی برای مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش محسوب می شود. اگر نظام های آموزشی را بدون توجه به عوامل زیر بنایی آن ها، مورد مطالعه قرار دهیم، اعتبار مطالعه کاهش می یابد زیرا مقایسه و تطبیق رو بناها ممکن است تشابهات و وجوه اختلاف ظاهری را نشان دهد که راه گشا نیست. مثلاً در پژوهش حاضر به جای توجه به یکی از مؤلفه های برنامه ی درسی، به کلیت برنامه ی درسی زبان آموزی با عناصر و مؤلفه های آن توجه شده است.

۲- اصل به کار گیری اصطلاحات استاندارد

کار مطالعات تطبیقی در گذشته به علت عدم وجود اصطلاحات استاندارد شده با اشکالات فراوانی رو به رو بود. به همین دلیل در سال ۱۹۸۵ محققان آموزش و پرورش تطبیقی سازمان یونسکو به منظور اجتناب از هرگونه سردرگمی در مقایسه ی نظام های آموزش و پرورش موافقت کردند که برای هر یک از مفاهیم و اصطلاحات حیطة ی نظام آموزشی، تعریف عملیاتی ارائه دهند. مثلاً همان طور که در فصل اول گفته شد

در بسیاری از متون و منابع برنامه‌ی درسی کشورها اصطلاحات دیدگاه، رویکرد، الگو، نظریه و تئوری مترادف هم معرفی شده‌اند. بنابراین عدم توجه به این اصل باعث می‌شود تا به نتیجه‌ی مطلوب نرسیم.

۳- اصل گزینش دقیق اطلاعات و ارقام

یکی دیگر از اصول مهم در بررسی‌های تطبیقی این است که باید از اطلاعات و ارقامی بهره‌گرفت که از نظر صحت و دقت در جمع‌آوری و انتشار، قابل اطمینان باشد. اتکا به آمار و اطلاعات کمی به عنوان مواد خام پژوهش، از ویژگی‌های این نوع مطالعات است. به ویژه موقعی که می‌خواهیم به مطالعات تطبیقی آماری دست بزنیم.

۴- اصل واقع‌بینی، عینیت‌گرایی و اجتناب از تعصب

در مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش، لازم است پژوهشگر سعی نماید دور از تعلقات فرهنگی و عاطفی خویش، پدیده‌ی مورد نظر را بررسی نماید. در این صورت است که نتایج حاصل از این بررسی‌ها از جامعیت و دقت بیشتری برخوردار خواهد بود. البته هیچ‌کس در جمع‌آوری اطلاعات و استفاده از آنها و تفسیر یافته‌ها کاملاً بی‌طرف نیست و همواره تحت تاثیر محیط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و دنیای عاطفی خود قرار دارد؛ اما مسئله‌ی دخالت‌های شخصی، تاثیر احساسات، تخصص‌شغلی، ایدئولوژی محقق، نه تنها در مرحله‌ی تفسیر یک پدیده‌ی تربیتی بلکه در شناسایی مسئله نیز مؤثر است. بدون شک محقق که از تاثیر این عوامل در انتخاب موضوع پژوهش، بیان مسئله و تفسیر یافته‌های پژوهش آگاه است؛ از گرفتار شدن در دام پیشداوری‌های مبتنی بر ذهنیات خویش مصون خواهد ماند. مثلاً در پژوهش حاضر تعصبات شخصی می‌تواند امر تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده را از نیل به مقصود اصلی باز دارد و در نتیجه استنتاج و تعمیم، همراه با خطا و لغزش باشد.

۵- اصل توجه به ابعاد گوناگون پدیده‌های تربیتی

اصل دیگری که در مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش باید بدان توجه شود، این است که مقایسه‌ی نظام‌های آموزشی در جوامعی که از نظر تاریخی، سنن، زبان، اقتصاد، میزان انسجام ملی و ایدئولوژی با هم متفاوت هستند، باید به گونه‌ای صورت پذیرد که عوامل مؤثر در ایجاد چنین تفاوت‌هایی که منجر به اختلاف در ویژگی‌های نظام‌های آموزش و پرورش آنها شده است، مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد. مثلاً در پژوهش حاضر باید اختلاف در زبان، فرهنگ، پیشرفت‌های آموزشی و باورهای دینی مدنظر باشد.

۶- اصل انتخاب واحدهای محدود تر و انتخاب اصلح متغیرها

به علت پیچیدگی جریان تعامل و تعاطی نظام آموزش و پرورش از طرفی با انسان، که هدف تربیت است و از سوی دیگر عوامل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، رعایت این اصل در این گونه مطالعات، اجتناب ناپذیر است. به ویژه در مطالعات فرا ملتی که نظام های آموزشی یک یا چند کشور با یکدیگر مورد مقایسه قرار می گیرد، باید اجزاء یا پدیده های تربیتی یک نظام را که فصل مشترکی با اجزاء و متغیرهای نظام آموزش و پرورش دارد، برای مطالعه انتخاب کرد. مثلاً در این پژوهش سعی شده است از بین موارد متعدد و گوناگون مربوط به برنامه ی درسی تنها بحث دیدگاه ها، رویکردها و روش ها در برنامه ی درسی زبان آموزی مورد بررسی قرار گیرد. (اقتباس از آموزش و پرورش تطبیقی، آقازاده، ۱۳۸۱، صص ۸ - ۱۴)

روش های متداول در مطالعات تطبیقی

۱- روش مطالعات تطبیقی از دیدگاه ایساک کندل

او سعی بر آن داشت مسائل و مشکلات سیاسی و اجتماعی را در رابطه با نوع تعلیم و تربیت جوامع تحت مطالعه اش مورد تجزیه و تحلیل و بحث قرار دهد. روشی که کندل در اکثر مطالعات خود از آن استفاده کرد، شامل سه مرحله است:

۱- مرحله ی فهرست مطالب برای توصیف و تشریح: در این مرحله واقعیات درباره ی نظام آموزش و پرورش کشورهای تحت مطالعه ارائه شده، هر یک از آن ها به طور اجمالی توصیف می شود. کندل واقعیات را تحت عناوینی چون نوع سازمان، شیوه ی مدیریت، تعلیمات ابتدایی و متوسطه و تربیت معلم برای دوره های ابتدایی و متوسطه طبقه بندی و سپس توصیف کرده است.

۲- مرحله ی کاربرد تاریخی: در این مرحله به عقیده ی کندل که مرحله ی تعیین هویت ویژه ی مطالعات آموزش و پرورش تطبیقی است، محقق باید به تفاوت ها و عوامل به وجود آورنده ی مشکلات و معضلات تعلیم و تربیت که منبث از عوامل و نیروهای حاکم در جامعه است، توجه نماید.

۳- مرحله ی انتخاب اصلح: در این مرحله کندل اعتقاد دارد محقق و یا پژوهشگری که به مطالعه ی نظام های آموزش و پرورش سایر کشورها می پردازد، در پرتو مجموعه ارزش هایی که تحصیل می شود به یک نوع «بینش فلسفی» می رسد که وی را قادر می سازد تا نظام آموزش و پرورش کشور را بهتر در ترازوی مقایسه قرار دهد.

۲- روش مطالعات تطبیقی از دیدگاه نیکلاس هنز^۱

هنز اعتقاد دارد که نظام آموزش و پرورش یک جامعه هم متاثر از «ویژگی ملی» جامعه است و هم بر آن اثر می‌گذارد. او ویژگی ملی یک ملت را منبعث از نیروها و عواملی می‌داند که در طول تاریخ قوام و شکل یافته است و تاکید می‌کند به منظور دستیابی به اصولی که بتوان در مطالعه‌ی نظام‌های آموزش و پرورش جوامع تحت مطالعه از آن سود گرفت، باید در ابتدا به تجزیه و تحلیل این عوامل پرداخت که عبارتند از:

- ۱- نژاد
- ۲- زبان
- ۳- محیط اجتماعی
- ۴- محیط فیزیکی
- ۵- مذهب
- ۶- افکار و عقاید فلسفی و اجتماعی

این دانشمند عوامل مذکور را به سه گروه تقسیم کرده است:

اولین گروه شامل نژاد، زبان و محیط اجتماعی و فیزیکی است که به نام «عوامل طبیعی» از آنها نام برده است و اعتقاد دارد این عوامل، قبل از اینکه در هر نظام آموزش و پرورش، کار آموزش عمده‌ی به منظور آماده‌سازی «انسان آرمانی جامعه» شروع شود، وجود دارد و باید از عوامل دیگر آنها را باز شناخت.

گروه دوم را با عنوان «عوامل معنوی» (مذهبی) نامیده است و در کتاب آموزش و پرورش تطبیقی، مذهبی چون «کاتولیک»، «پروتستان»، «اسلام» و «کالوینیسیم» و غیره را شرح داده و تاثیر هر یک را در اخلاقیات و بالآخره نظام آموزش و پرورش جوامع مختلف مورد توصیف و مقایسه قرار داده است.

گروه سوم که «عوامل دنیوی» یا غیر مذهبی گفته شده است، شامل «هیومنیزم»، «سوسیالیسم» و «ناسیونالیسم» است. او بین عوامل مذکور که در دگرگونی‌های بنیادی نظام اقتصادی و امور دنیوی آحاد جامعه مؤثرند و «عوامل مذهبی که اخلاقیات فردی و جمعی ملتی از آن متاثر می‌شود، تفاوت قائل است.

۳- روش مطالعات تطبیقی از دیدگاه جرج بردی

بردی در جریان مطالعه‌ی تطبیقی آموزش پرورش، چهار مرحله را مشخص کرده است که به منظور روشن شدن دیدگاه این دانشمند، هر یک از مراحل شرح داده می‌شود:

۱- مرحله‌ی توصیف: در این مرحله به اعتقاد بردی پژوهنده باید به توصیف پدیده‌های تربیتی مورد تحقیق بر اساس شواهد و اطلاعاتی که از منابع مختلف، از طریق مشاهده‌ی مستقیم و یا مطالعه‌ی اسناد و گزارش‌های دیگران به دست آورده است، بپردازد. به عقیده‌ی وی مرحله‌ی توصیف، مرحله‌ی یادداشت برداری و تدارک اطلاعات کافی برای بررسی در مرحله‌ی بعدی است.

۲- مرحله‌ی تفسیر: این مرحله شامل واری‌های اطلاعات است که در مرحله‌ی اول پژوهشگر به توصیف آن پرداخته است. تحلیل اطلاعات به اعتقاد بردی بایستی مبتنی بر اصول و شیوه‌های مرسوم و علوم اجتماعی باشد.

۳- مرحله‌ی همجواری: طی این مرحله، اطلاعاتی که در مراحل ۱ و ۲ بررسی شده‌اند، طبقه‌بندی می‌شوند و کنار هم قرار می‌گیرند و چهار چوبی فراهم می‌شود تا راه برای مرحله‌ی بعدی، یعنی

مقایسه‌ی تشابهات و تفاوت‌های پدیده‌ی تربیتی مورد تحقیق، هموار شود. به عقیده‌ی بردی در این مرحله، پژوهنده می‌تواند به فرضیه‌ی تحقیقی خود دست یابد.

۴- مرحله‌ی مقایسه: در این مرحله «مسئله‌ی تحقیق» که در مراحل قبلی، بخصوص در مرحله‌ی همجواری محقق اجمالاً از آن گذشته است، دقیقاً با توجه به جزئیات، براساس تشابهات و تفاوت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار می‌گیرد و رد یا قبول فرضیه‌ی تحقیق در این مرحله امکان پذیر می‌شود.

۴-روش مطالعات تطبیقی از دیدگاه هارینسون و مایرز

مطالعه‌ای که این دو دانشمند انجام داده‌اند، از مطالعه‌ی سایر متقدمان بسیار جامع‌تر و وسیع‌تر است. هدف این دو محقق این بود که برخی از «شاخص‌های توسعه‌ی منابع انسانی» را بین ۷۵ کشور، مورد بررسی و مقایسه قرار دهند. با این هدف که دریابند آیا بین شاخص‌های توسعه‌ی منابع انسانی و میزان رشد اقتصادی کشورهای تحت مطالعه رابطه‌ی آماری معناداری وجود دارد یا خیر؟ (آزاده، ۱۳۸۱، صص ۱۰۶ - ۱۱۶)

*خلاصه و جمع‌بندی بخش اول

انسان برای تحقیق درباره‌ی پاره‌ای موضوعات علوم انسانی به ویژه آموزش و پرورش نیاز به کاربرد روش تطبیق و مقایسه دارد. زیرا این روش محدودیت شیوه‌های علمی و تجربی را ندارد. پژوهشگر مطالعات تطبیقی بدون تعصبات دینی، فرهنگی و قومی به توصیف واقعیات مربوط به موضوع پژوهش می‌پردازد و پس از روشن کردن اختلافات و اشتراکات به نتیجه‌گیری و تعمیم می‌رسد. این امر موجب می‌شود تا از تکرار شکست‌ها توسط دیگران، جلوگیری شود و گام برداشتن به سوی اهداف مورد نظر با اطمینان بیشتری انجام بگیرد. هر پژوهشگر در مطالعات تطبیقی می‌خواهد علاوه بر ارزیابی مبتنی بر واقعیت‌نگری، نوآوری‌های آموزشی ملل دیگر را معرفی کند و از این طریق امکان برنامه‌ریزی صحیح و توسعه‌ی روابط انسانی و فرهنگی بیشتر میسر شود.

پژوهشگر مطالعات تطبیقی برای اعتبار بخشیدن به کار خود باید تابع اصول و معیارهایی باشد از جمله این که در مطالعه‌ی خود نگرش سیستمی را حاکم کند، به منظور روشن شدن ابعاد پژوهش از اصطلاحات تعریف شده و استاندارد استفاده کند، اگر نیاز به آمار و ارقام باشد، سعی کند از آمار دقیق بهره‌برد، از تعصب و بغض شخصی در حین مطالعه و نتیجه‌گیری پرهیز نماید، به ابعاد مؤثر در جهت‌گیری درست پژوهش توجه کند و در نهایت این که مطالعه‌ی خود را محدود به موضوعات قابل استفاده و مفید کرده باشد.

در مطالعات تطبیقی روش های متعدد و متفاوتی وجود دارد: ایساک کندل معتقد است در مطالعات تطبیقی سه مرحله وجود دارد: اول فهرست کردن مطالب ناشی از توصیف، دوم توجه به تفاوت ها و مشکلات، سوم انتخاب اصلح بر اساس یک نوع بینش فلسفی. نیکلاس هنز معتقد است در مطالعات تطبیقی باید یکسری عوامل اجتماعی را در نظر گرفت مثل عوامل طبیعی (نژاد و زبان)، عوامل مذهبی و عوامل دنیوی. جرج بردی نیز در روش خویش چهار مرحله را پیشنهاد کرده است یعنی توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه. هاربینسون و مایرز هم اعتقاد دارند در مطالعات تطبیقی باید برخی شاخص های توسعه ی انسانی مورد توجه باشد.

بخش دوم: برنامه ی درسی (دیدگاه ها، رویکردها و روش ها)

واژه ی برنامه ی درسی از ریشه ی لاتین Race Course و به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر دست یابند. از لحاظ تاریخی مدارس همواره چیزی شبیه به یک میدان مسابقه را برای دانش آموزان تدارک دیده اند. زیرا تمامی دانش آموزان باید مجموعه ای از مواد، موضوعات و محتوای آموزشی که برای تمام آن ها یکسان و استاندارد می باشد، فراگیرند و از این رو تمام دانش آموزان برای طی برنامه ی درسی و دست یابی به خط پایان و دریافت گواهی نامه یا مدرک تحصیلی در یک حالت رقابت یا کورس با یکدیگر قرار داشته اند. (زایس، ۱۹۷۶، ص ۱۷)

در طول قرون گذشته با وجود روشن بودن معنی لغوی برنامه ی درسی، برداشت های متفاوتی از این مفهوم در حوزه ی تعلیم و تربیت شده است. برای تبیین موضوع به پاره ای از آن ها اشاره می شود:

۱- برنامه ی درسی به عنوان مجموعه ای از دروس یا برنامه ای برای مطالعه

۲- برنامه ی درسی به عنوان فهرست رئوس مطالب

۳- برنامه ی درسی به عنوان محتوای یک درس یا مجموعه ای از دروس

۴- برنامه ی درسی به عنوان برنامه ی زمانی برای تدریس دروس

۵- برنامه ی درسی به عنوان مجموعه ای از اهداف و مقاصد

۶- برنامه ی درسی به عنوان مجموعه ای از تجارب یادگیری

۷- برنامه ی درسی به عنوان شیوه ی تفکر

۸- برنامه ی درسی به عنوان یک طرح

۱- تعاریف برنامه‌ی درسی

از آن‌جا که مفهوم برنامه‌ی درسی در طول تاریخ دستخوش تغییر و تحول بوده است؛ در این قسمت سعی می‌شود از بین تعاریف متعدد، به تعدادی از آن‌ها اشاره شود تا از مجموعه‌ی آن‌ها بتوان به نظری جامع و کامل دست یافت.

از سوی دیگر با توجه به این که شکل‌گیری علمی این مفهوم به سال ۱۹۱۸ یعنی سال انتشار کتاب «برنامه‌ی درسی» فرانکلین بوییت برمی‌گردد؛ در ارائه‌ی تعاریف به سیر تاریخی نیز توجه شده است.

فرانکلین بوییت^۲ (۱۹۱۸) : فعالیت‌هایی که کودکان و نوجوانان باید انجام دهند تا توانایی انجام فعالیت‌های ضروری برای زندگی بزرگسالی در آن‌ها به وجود آید.

هارولد راگ^۳ (۱۹۲۷) : برنامه‌ی درسی یعنی تعیین هدف‌ها، انتخاب فعالیت‌های مناسب و محتوا و مواد درسی و سازمان دادن به فعالیت‌های تعیین شده.

کازول و کمپ بل^۴ (۱۹۳۵) : کلیه‌ی فعالیت‌هایی که توسط کودکان، تحت راهنمایی و نظارت معلمان انجام می‌شود.

سیلر و الکساندر^۵ (۱۹۴۵) : کلیه‌ی فعالیت‌هایی که تحت نظارت مدرسه برای به وجود آمدن نتایج مطلوب و مورد نظر در داخل و خارج از مدرسه انجام می‌گیرد.

آندرسن و همکاران او (۱۹۵۱) : برنامه‌ی درسی نقشه‌ی با ارزش تجربیاتی است که به رشد انواع رفتارهایی که در هدف‌های درسی طرح شده اند، کمک خواهد کرد.

اسمیت، استانلی و شورز (۱۹۵۷) : تنظیم تجربیات مهم که در مدارس برای عادت دادن کودکان و نوجوانان به فکر کردن و عمل نمودن گروهی در نظر گرفته و اجرا می‌شود.

هاس (۱۹۶۱) : برنامه‌ی درسی همه‌ی تجربیاتی است که افراد در یک برنامه‌ی تعلیم و تربیت کسب می‌نمایند.

هیلدا تابا (۱۹۶۲) : یک برنامه‌ی درسی بیش از هرچیز به نحوه‌ی آماده‌سازی نسل جوان یک جامعه به صورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه تلقی می‌شود.

رونالد دال (۱۹۷۰) : برنامه‌ی درسی عبارت از محتوا و جریان رسمی و غیر رسمی که از طریق آن یادگیرنده تحت نظارت مدرسه معلومات و شیوه‌ی فهمیدن را کسب می‌کند، مهارت‌ها را فرا می‌گیرد و نگرش و ارزش‌گذاری و ارزش‌ها را تغییر می‌دهد.

تنر و تنر (۱۹۷۰) : تجربیات آموختنی و نتایج مورد نظر به صورت طرح ریزی و هدایت شده که از طریق بازسازی منطقی معرفت و تجربه، به منظور رشد دائمی یادگیرنده در زمینه‌ی شخصی و اجتماعی، تحت نظارت مدرسه تدوین شده است.

ماکنزی (۱۹۷۰): برخورد یادگیرنده با جنبه های متنوع محیط که تحت هدایت مدرسه طرح ریزی شده است.

سیلر و الکساندر (۱۹۷۴): نقشه ای که در آن فرصت های یادگیری برای رسیدن به هدف های کلی و جزئی متناسبی برای جمعیت معین و مدارس مشخصی طراحی شده است.

کارل فرای (۱۹۸۷): برنامه ی درسی عبارت است از توصیف سیستماتیک آموزش در نظر گرفته شده در مدت زمان معین و به عنوان یک سیستم منسجم با بخش های متعدد به منظور تدارک مطلوب تحقق و ارزشیابی آموزش.

سیلر و الکساندر و لوئیس (۱۹۸۱): طرحی جهت آماده کردن مجموعه ای از فرصت های یادگیری برای افراد تحت تعلیم.

آیزنر (۱۹۸۵): برنامه ی درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش آموز پیش بینی شده است. (قاسم پور، کارشناسی ارشد، ۱۳۷۴، ص ۲)

مایرز و مایرز (۱۹۹۰): برنامه ی درسی عبارت از محتوای ویژه ای از دانش، مهارت و عواطفی که معلمان انتظار دارند، دانش آموزان فرا گیرند.

اسکی بک (۱۹۹۱): برنامه ی درسی در حقیقت نوعی نقشه یا چارت تجارب است که از طریق آن از دانش آموز انتظار می رود به طور کارآمد آن را بیاموزد و در موقعیت های واقعی زندگی آن را به کار گیرد.

کانلی و لتز (۱۹۹۱): برنامه ی درسی مجموع وسیعی از شیوه های تفکر درباره ی تجربیات بشر است و آنچه در این فرآیند مهم است فرآیند تفکر است نه نتایج یادگیری و میراث فرهنگی. (فتیحی، ۱۳۷۷، ص ۲۱)

با توجه به ابعاد گوناگون تعاریف فوق به نظر می رسد به دلیل وجود دیدگاه ها و رویکردهای ذهنی حاکم بر صاحب نظران این عرصه، تعریف کامل و جامعی وجود ندارد. بنابراین از آن جا که صاحب نظران مختلف دارای اعتقادات و اصول فکری و زمینه ی فرهنگی و اجتماعی خاص خود هستند، برداشت آن ها از مفهوم برنامه ی درسی نیز متفاوت است و می توان گفت برنامه ی درسی مجموعه ای از دانش ها، مهارت ها و نگرش هایی است که دانش آموز طی فعالیت های رسمی و غیر رسمی مدرسه کسب کرده یا در خود تغییر می دهد.

۲- سیر تاریخی تحولات برنامه ی درسی

برنامه ی درسی در طول تاریخ فراز و فرودهای متعددی داشته است که دکتر قورچیان و تن ساز این سیر تاریخی را به دو دوره ی کلی غیر رسمی و رسمی تقسیم کرده اند:

الف (دوران غیر رسمی

برنامه‌ی درسی به عنوان یک حوزه‌ی تخصصی و یک رشته‌ی تحصیلی، موضوعی جدید است، اما به عنوان مورد علاقه‌ی بشر، تازگی ندارد. والدین و سایر افراد جامعه همواره در این فکر بوده‌اند که چگونه به فرزندان خویش کمک کنند تا بهتر رشد کرده و به بلوغ همه‌جانبه برسند. به تدریج که جوامع تخصصی‌تر و پیچیده‌تر شده‌اند، نهادهای مخصوصی در درون آنها جهت مرتفع کردن نیازهای خاص بشری شکل گرفته‌اند، و مدارس نیز در جهت کمک به دانش‌آموزان برای رشد بهتر، به عنوان یک نهاد تخصصی بوجود آمدند تا به کودکان و جوانان شیوه‌های زندگی اجتماعی را بیاموزند و عنایت و توجه به میراث فرهنگی را در آنان برانگیزند.

فیلسوفان، نظریه‌پردازان اجتماعی، رهبران سیاسی و مذهبی، متخصصان تعلیم و تربیت و گروه‌های کثیری از والدین و معلمان در برابر این پرسش قرار گرفتند که «چه چیز باید آموزش داده شود؟». برخی درصدد یافتن پاسخی‌هایی به پرسش فوق برآمدند که این پرسش و پاسخ‌ها، ریشه‌های تاریخی برنامه‌ی درسی را تشکیل داده است.

تا قبل از قرن بیستم، شواهد و آثاری حاکی از توجه جوامع به این مباحث و پاسخ‌های آنها به این پرسش‌ها است. مصریان کهن به عمل بیش از تفکر مجرد اهمیت می‌دادند. براساس شیوه‌ی آموزش و پرورش مصریان قدیم، بیشتر پدران، فرزندان را در خانه تعلیم می‌دادند و برنامه‌ی درسی به صورت وسیعی حرفه‌ای بوده است. در امپراطوری چین قدیم، آموزش بر محور اندیشه‌ی بزرگ استوار بوده است. اولی آموزش و پرورش را ثمره‌ی اندیشه و تعقل می‌دانست و دومی بیش از هر چیز به چگونگی عمل در زمان حاضر دل بسته بود و معتقد بود که برنامه‌ی درسی باید به سنت‌های جامعه و عادات و قوانین آن در جهت پرورش شهروندان خوب توجه کند. برنامه‌ی درسی هند قدیم نیز اهداف زندگی واقعی را با زندگی مذهبی و آموزش و پرورش درهم آمیخته بود.

پایه‌های اولیه‌ی برنامه‌ی درسی امروز را باید در شیوه‌ی تعلیم و تربیت یونان قدیم جستجو کرد. یونانیان بخصوص آتنی‌ها بر این اندیشه بودند که آموزش و پرورش در صورتی می‌تواند هم به فرد و هم به جامعه توجه کند و این دو را پرورش دهد که به اوقات فراغت توجه کافی کند. در یونان قدیم، هدف پرورش مطلوب روان و تن براساس میانه‌روی و اعتدال بود. سه فیلسوف بزرگ یونانی که بیشترین تأثیر را بر آموزش و پرورش داشته‌اند، سقراط، افلاطون و ارسطو بوده‌اند.

آموزش و پرورش در قرون وسطی به شدت تحت تأثیر مسیحیت بود. مسیحیت آئینی بود که مردم، معنا و مفهوم تمامی زندگی خود را بر اساس آن بنا نهاده بودند. بنابراین مسیحیت نیروی هدایت‌کننده‌ی دنیای غرب، چه در داخل مدرسه و چه در خارج آن بود.

در اواخر قرن چهاردهم نگرش جدیدی نسبت به آموزش و پرورش پدید آمد. توجه فضلا و ادبا در اروپا به سوی ادبیات یونان و روم معطوف شد. روح تحقیق اهمیتی تازه یافت و روش آموزش به گونه ی پرسش و پاسخ سقراطی دوباره مطرح شد. این جریان تا قبل از قرن بیستم ادامه یافت و افرادی چون: مارتین لوتر، دکارت، کمینیوس و جان لاک تأثیرات عظیمی بر نحوه ی تفکر و عمل آموزش و تدریس گذاردند.

از دوران رنسانس تا قرن بیستم نیز افکار افرادی چون ژان ژاک روسو، پستالوزی، هربرت، فروبل و هربرت اسپنسر به شدت بر نظام های آموزشی نفوذ یافت.

کلاً در دوران غیر رسمی، اندیشه ها و اجرای برنامه های درسی متأثر از تجارب انسانی، فلسفه، سیاست، روانشناسی، تاریخ و ادبیات بوده است. اگرچه همه ی اینها برای مطالعه ی برنامه ی درسی مفید بوده اند، با این حال هیچ یک به تنهایی زمینه ی خلق و گسترش برنامه ی درسی را به عنوان یک رشته ی مستقل حرفه ای و تخصصی فراهم نیاورده اند و برنامه ی درسی در سطح کلان تا قبل از قرن بیستم به طور غیر مستقیم بخشی از فلسفه، ادبیات، تاریخ، جامعه شناسی، روانشناسی و تعلیم و تربیت بوده است.

ب) دوران رسمی

برنامه ی درسی در سطح تخصصی و به عنوان یک رشته ی مستقل، مرزهای معین خود را در قرن بیستم پیدا نمود و شروع به رشد و نمو کرد. با این نگرش حرفه ای، هیچ کتابی با عنوان برنامه ی درسی تا سال ۱۹۰۰ میلادی تألیف نشد. در واقع از سال ۱۹۰۰ به تدریج کتاب های تخصصی در زمینه ی برنامه ی درسی به رشته ی تحریر درآمده است. اما کتاب برنامه ی درسی فرانکلین بوییت (۱۹۱۸) نخستین کتاب جدید و اساسی برنامه ی درسی به شمار می رود.

دانش سازمان یافته ی حرفه ای در رشته ی برنامه ی درسی به نحوی تکامل یافت که نخستین دایره المعارف بین المللی برنامه ی درسی در سال ۱۹۹۱ منتشر شد و موجبات غنای دانش نظری و عملی حوزه ی پیچیده برنامه ی درسی را فراهم ساخت. بدین طریق مطالعات برنامه ی درسی به عنوان یک رشته ی تخصصی از اوایل قرن بیستم شکل گرفت.

۳- جایگاه دیدگاه ها و رویکردها در برنامه ی درسی

همان طور که گفته شد، مفهوم برنامه ی درسی به زعم صاحب نظران این رشته از ابعاد گوناگونی قابل بررسی و تحلیل است. برای شفاف شدن نظرات متخصصان برنامه ی درسی قبل از هر چیزی باید به بن مایه ها و آبشخورهای فکری مطرح در این رشته توجه شود. سیر مختصر تحولات برنامه ی درسی نیز مبین این نکته بود که به نسبت تکامل فکری انسان ها، ابعاد و زوایای این رشته نیز روشن تر شده است. بنابراین اولین قدم برای ورود به بحث بسیار گسترده و پیچیده ی برنامه ی درسی تبیین دیدگاه ها و رویکردهاست.

یک برنامه‌ی درسی دارای دو بعد اساسی است: ۱- دیدگاه ۲- ساختار. دیدگاه در یک برنامه‌ی درسی شامل یک سری مفروضات درباره‌ی مردم و دنیاست و بخش عمده‌ی آن را فلسفه تشکیل می‌دهد و می‌خواهد به واقعیات شکل مفهومی بدهد. (وایلز و بوندی، ۱۹۹۳، ص ۳) به این ترتیب هر برنامه‌ی درسی حاوی مجموعه‌ای از فرضیات درباره‌ی اهداف تعلیم و تربیت است که اغلب توافق و وحدت نظر بر آن جاری نیست زیرا صاحب نظران و دست‌اندرکاران طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی، دیدگاه‌ها، نظریه‌ها، فلسفه‌ها و ایدئولوژی‌های متفاوتی دارند و در نتیجه نسبت به مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی نظرات متفاوتی را صادر کرده‌اند.

بنابراین دیدگاه و رویکرد برنامه‌ی درسی از اساسی‌ترین مباحث مربوط به این علم و رشته به شمار می‌رود که در واقع وجه نظری و چهارچوب مفهومی ایجاد برنامه‌ی درسی است و ریشه در ایدئولوژی‌ها و فلسفه‌های تربیتی مریان تربیتی و برنامه‌ریزان درسی دارد. روشن بودن دیدگاه و رویکرد باعث می‌شود برنامه‌ی درسی مفهوم شده، دیگر مؤلفه‌ها نظم و ترتیب داشته باشند و به هنگام طراحی و برنامه‌ریزی، شاخص‌ها و معیارهای هدایت‌گر و جهت‌دهنده در اختیار باشد.

در تبیین دیدگاه برنامه‌ی درسی صاحب نظران زیادی اظهار نظر کرده‌اند که در این جا به برخی از آن‌ها اشاره می‌گردد:

از نظر میلر هر یک از ما راه متمایز خودش را در دیدن چیزها دارد. به بیان دیگر هر یک از ما در برخورد با دنیای اطراف خود، جهان بینی مخصوصی داریم. جهان بینی ما مخلوطی از ارزش‌ها، نگرش‌ها، شناخت‌ها و ادراکات ماست و به ما کمک می‌کند تا آنچه را که در اطراف ما در حال اتفاق افتادن است، سازماندهی کنیم. جهان بینی ما در واقع نقشه‌ی ما از واقعیت است. این نقشه که توسط زمینه‌های قبلی، تجربیات و فرهنگ ما شکل گرفته است، بافتی ویژه برای دیدن چیزها فراهم کرده است که همان دیدگاه ماست. دیدگاه در نظر میلر یک مبنای مفهومی برای ایجاد برنامه‌ی درسی فراهم می‌کند که ریشه در مفهومی از انسان و دیسپلین‌های مختلف دارند. (میلر، ۱۹۸۳، ص ۸)

مک دونالد و پرپل و واکر اعتقاد دارند که دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی مشخص کردن سکو و پایگاه ویژه‌ی تربیتی است که عقاید محوری را (فهم آنچه که هست و نظرگاه نسبت به آنچه که باید باشد). در فرآیند ایجاد برنامه‌ی درسی بنا می‌نهد.

هندرسون و هاتورن معتقدند که دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی تصویر بزرگ را ارائه می‌کنند. علاوه بر آن که مشخص می‌کنند چه نوع یادگیری و چه چیز برای یادگیری ارزشمند است، به عنوان یک نقشه برای برنامه‌ریزی نیز کاربرد دارد. (۱۹۹۵، ص ۵۹)

ارنشتاین و هانکینز می‌نویسند بدون شک روشی که با آن یک نفر برنامه‌ی درسی را طرح می‌کند تا اندازه‌ای ریشه در تعریف او از برنامه‌ی درسی دارد. (۱۹۹۳، ص ۱۸)

آیزنر و والانس معتقدند دیدگاه های برنامه درسی اساس و بنیاد هدف ها و آرمان های برنامه ی درسی را تشکیل می دهند. (۱۹۷۴، ص ۲۱)

به این ترتیب هر دیدگاهی نسبت به برنامه ی درسی یک اثر مستقیم روی فرآیند یاددهی - یادگیری و نقش معلم و شاگرد در کلاس دارد. چنانکه میلر نیز معتقد است اگر به طور عمده پای بند به یک جهت گیری رفتار گرایانه باشیم، این غیر محتمل است که مواد آموزشی در کلاس درس بتواند در یک جهت گیری انسان گرایانه کار کند. دیدگاه ها و جهت گیری ها برای معلمان عدسی های مفهومی فراهم کرده است و از طریق توجه به آن ها می توانیم دریابیم رویکردهای مختلف آموزشی و مواد انتخاب شده ی معلمان از کجا نشات می گیرد. (میلر، ۱۹۸۳، ص ۷)

نکته ی دیگر این که انتخاب و کاربرد دیدگاه مناسب برنامه ی درسی یک وظیفه ی تخصصی و پیچیده است که نیازمند دانش درباره ی دیدگاه های مختلف و امکان کاربرد هر یک و داشتن شناخت از پای بندی ارزشی مستتر در هر دیدگاه است. (سیلر، الکساندر و لوئیس، ۱۹۸۱، ص ۲۰۸)

در این جا برای جا افتادن بهتر موضوع از بین واژه ها و اصطلاحات متعددی که در متون و منابع برنامه ی درسی معادل هم به کار رفته اند؛ چند واژه و اصطلاح، تعریف می شود:

تعریف نظریه ی برنامه ی درسی

نظریه یا تئوری مجموعه ای از بیانیه های مرتبط است که به توضیح، تبیین و پیش بینی پدیده ها می پردازد. (قورچیان وتن ساز، ۱۳۷۴، ص ۶۴) نظریه ی برنامه ی درسی را می توان زیر بنای نظری، علمی و فلسفی دیدگاه های برنامه درسی به حساب آورد که بیشتر جنبه ی دانشگاهی دارد و راهنمای دیدن واقعیت های حوزه ی برنامه ی درسی است. نظریه های برنامه ی درسی در واقع منبع عمده ی به وجود آمدن دیدگاه های برنامه ی درسی هستند. (سلسیلی، رساله، ۱۳۷۹، ص ۱۹)

تعریف دیدگاه برنامه ی درسی

دیدگاه برنامه ی درسی عبارت است از یک موضع گیری اساسی درباره ی یاددهی و یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی. برخی از این ابعاد عبارتند از: آرمان های تربیتی، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرآیند یادگیری، تلقی نسبت به فرآیند آموزشی، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم و تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته ها. (میلر، مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۶)

تعریف رویکرد برنامه ی درسی

رویکرد از واژه هایی است که در متون و منابع مربوط به برنامه ی درسی معادل با دیدگاه به کار رفته است. گاهی در تفکیک دیدگاه ها و نظریات نسبت به طرح برنامه ی درسی به کار رفته است (دایره المعارف برنامه ی درسی، لوی، ۱۹۹۱) در مواردی برای تقسیم بندی نحوه ی تدوین برنامه ی درسی قرار می گیرد. (ارنشتاین و هانکینز، ۱۹۹۳) گاهی برای تقسیم بندی روش های سازماندهی محتوای برنامه ی درسی استفاده شده است. (دایره المعارف برنامه ی درسی، لوی، ۱۹۹۱)، در مواردی هم رویکردها از دیدگاه ها یا جهت گیری های برنامه ی درسی نشأت می گیرند و تبلور دیدگاه ها در صحنه ی عمل برنامه درسی هستند. (میلر، ۱۹۸۳، ص ۱۸۶) در این زمینه به طور مشخص می توان گفت رویکرد عمدتاً در حوزه ی برنامه ریزی درسی یا مهندسی برنامه ی درسی قرار می گیرد که از دیدگاه برنامه ی درسی نشأت گرفته است.

تعریف الگوی برنامه ی درسی

الگوی برنامه ی درسی در واقع مبین مدل مورد توافق گروهی از اندیشمندان و صاحب نظران و دست اندرکاران یک حوزه و به طور مشخص حوزه ی برنامه ی درسی در کار برنامه ریزی درسی است. (شوبرت، ۱۹۸۶، تنر و تنر ۱۹۹۵)

به طور کلی منابع موجود در برنامه ی درسی به ویژه دایره المعارف برنامه ی درسی ۱۹۹۱ این نکته را روشن می سازد که در جستجو برای معرفت شناسی دیدگاه ها باید به گروه های زیر به عنوان معادل هایی با واژه ی دیدگاه توجه داشت.

- الف) سیلر و الکساندر و لوئیس (۱۹۸۱)، وایلز و بوندی (۱۹۹۳) ← طرح (Design)
- ب) میلر (۱۹۸۳) و شوبرت (۱۹۸۶) ← دیدگاه (Orientation)
- پ) آیزنر و والانس (۱۹۷۴) ← مفهوم (Conception)
- ت) هس (۱۹۸۷) ← منظر (View)
- ث) آیزنر (۱۹۹۴) و اونیل (۱۹۸۳) ← ایدئولوژی (Ideology)
- ج) آیزنر (۱۹۹۷) ← گرایش یا جهت (Trend)
- چ) اپل (۱۹۹۸) ← درون مایه (Thema)
- ح) پاینار (۱۹۹۱) و ارنشتاین و هانکینز (۱۹۹۳) ← رویکرد (Approach)

بنابراین با توجه به موضوع پژوهش از بین تعابیر فوق، دو واژه **دیدگاه و رویکرد** ضمن لحاظ کردن هم پوشی و قرابت معنایی آن ها، بحث و بررسی می شود و از سایر معادل ها نیز با عنوان دیدگاه و رویکرد یاد می شود تا بتوان در نهایت به جمع بندی روشن و مشخصی دست یافت.

درباره ی جایگاه دیدگاه و رویکرد در فرآیند برنامه ی درسی نظرات متفاوتی ارائه شده است. **سیلر و الکساندر و لوئیس** جایگاه دیدگاه را در مرحله ی دوم طراحی برنامه ی درسی بررسی می کنند که به قرار زیر است :

۱- انتخاب اهداف کلی، حیطه ها و هدف های عینی از طریق تحلیل یافته ها ی اساسی

۲- تبیین دیدگاه، در نظر گرفتن یک یا چند دیدگاه برنامه ی درسی هماهنگ با اهداف کلی، حیطه ها و هدف های عینی

۳- پیش بینی اجرای برنامه ی درسی و تدریس

۴- طرح ریزی ارزشیابی برنامه ی درسی (۱۹۸۱، ص ۲۰۰)

میلر، آیزنر و والانس، دیدگاه و رویکرد را اولین مرحله در طراحی و تدوین برنامه ی درسی می دانند. میلر آن را بخشی تنیده در فرآیند برنامه ریزی درسی، اجرا و ارزشیابی می داند که در اولین مرحله قرار می گیرد. او معتقد است وقتی که یک کمیته ی برنامه ریزی درسی وضعیتش را نسبت به دیدگاه ها و رویکردها روشن کند، می تواند آرمان هایی را برای برنامه ی درسی ایجاد کند .

دیدگاه و رویکردها ← آرمان ها و اهداف ← تدوین برنامه ← اجرا ← ارزشیابی

آیزنر و والانس (۱۹۷۴) نیز معتقدند دیدگاه ها و رویکردهای برنامه ی درسی اساس و بنیاد هدف ها یا آرمان های برنامه ی درسی را تشکیل می دهند.

در یک جمع بندی از موضوعات فوق می توان گفت انتخاب و به کارگیری دیدگاه ها و رویکردهای برنامه ی درسی اولین مرحله در فرآیند طراحی و تدوین برنامه ی درسی است که پشتوانه ای برای مراحل بعدی محسوب می شود. اما اگر قرار باشد بین این دو فرقی قائل شویم باید گفت دیدگاه در حوزه ی برنامه ی درسی و رویکرد در حوزه ی مهندسی آن یا برنامه ریزی درسی مطالعه و بررسی می شود. بنابراین در این پژوهش نیز مبنای بررسی همین امر خواهد بود هر چند در منابع و متون موجود این دو آمیخته به هم معرفی شده اند.

۴- طبقه بندی دیدگاه های برنامه ی درسی

صاحب نظران این رشته از زوایای گوناگون به طبقه بندی دیدگاه ها پرداخته اند. برخی مثل وایلز و بوندی از زاویه ی نگاه به مدرسه، برخی مثل آیزنر از زاویه ی نگاه به اهداف، برخی مثل میلر از زاویه ی نگاه به انسان و برخی چون اپل از دریچه ی ایدئولوژی و نظام های اعتقادی به دسته بندی و طبقه بندی دیدگاه ها و رویکردهای برنامه ی درسی پرداخته اند.

به طور یقین این طبقه بندی ها حرکت از یک کثرت و گوناگونی به سوی نظم و انسجام است و سرخ هایی به دست می دهد که برای فعالیت برنامه ریزان درسی تعیین کننده است.

۱-۴- طبقه بندی سیلر، الکساندر و لوئیس از دیدگاه ها

این سه اندیشمند حوزه ی برنامه ی درسی، دیدگاه ها را در پنج گروه طبقه بندی کرده اند که به شرح زیر است:

۱-۴-۱- دیدگاه مبتنی بر موضوعات درسی و رشته های علمی

این دیدگاه و برداشت از برنامه ی درسی، مفهوم مسلط از نظر تاریخی و برداشتی سنتی است که حتی تا زمان حاضر به صورت موضوعات درسی ارائه شده در مدارس دیده می شود و مرکب از موضوعاتی است که معمولاً از رشته های مهم دانش بشری استخراج شده اند. جامع ترین و شاخص ترین ویژگی دیدگاه موضوع درسی و رشته های علمی، نظم نسبی این دیدگاه است.

از آنجا که دانش، درون رشته های علمی سازماندهی می شود که در عین حال می تواند به عنوان موضوعات درسی مدرسه ای بکار رود یا با آنها انطباق داده شود، لذا گفته می شود ساده ترین راه تنظیم یک برنامه ی درسی که فراهم آورنده ی یک نظام شایسته ی سازماندهی آموزشی و پیشرفت دانش آموز باشد، بکارگیری این موضوعات درسی است. نظریه پردازان برنامه ی درسی در این گروه اعتقاد دارند که رشته های علمی و به پیروی آن موضوعات مدرسه ای دارای یک ساختار داخلی هستند که به آن دانش های جدید می تواند اضافه شده و از آن دانش های منسوخ حذف گردد. چنانکه برونر از جمله ی کسانی است که در دهه ی شصت به شدت بر این ساختار تاکید دارد و تدریس ساختار موضوعات درسی را پیشنهاد می کند و معتقد است هنگامی که دانش آموزان ساختار یک رشته ی علمی را فرا می گیرند، می فهمند که چگونه امور بهم مرتبط است.

مهمترین محدودیت دیدگاه موضوع درسی و رشته های علمی عدم وجود ارتباط مستقیم موضوع درسی سازمان یافته با مسائل و علائق فراگیران است. برونر که از جمله سردمداران توجه به ساختار رشته های علمی و فراگیری آن توسط دانش آموز است، بعدها بر اهمیت دادن بیش از حد به موضوعات درسی تردید می کند و در این که آیا درس های مرسوم و شکل های دانش ما متناسب با مقاصد زمان می باشد یا نه دچار شک می شود. محدودیت دیگر این دیدگاه که به وسیله ی وایت هد نیز مورد توجه قرار گرفته است

(۱۹۸۱، ص ۲۱۴) حالت مخرب عدم ارتباط موضوع های درسی با یکدیگر است که موجب از بین رفتن حیات و شادابی برنامه ی درسی جدید می گردد.

۲-۱-۴- دیدگاه مبتنی بر صلاحیت های خاص / تکنولوژی

این دیدگاه بر یک رویکرد تحلیل مداوم از تکالیف یادگیرنده در ایجاد برنامه ی درسی تکیه دارد. معمولاً نتایج این تحلیل وظایف که به صورت هدف های رفتاری یا عملکردی بیان می شود، داده های لازم برای یک نظام طراحی آموزشی را فراهم می آورد. این نظام ها در جستجوی فراهم آوردن کارآترین وسایل در انتقال دانش و تسهیل یادگیری می باشند و در این حالت تکنولوژی بخشی از شایستگی های خاص را تشکیل می دهد.

این دیدگاه در زمره ی جهت گیری های رفتارگرا در حوزه ی تعلیم و تربیت قرار می گیرد و عملکرد دانش آموز به عنوان مبنایی جهت پیشروی از یک هدف به هدف دیگر مورد بررسی قرار می گیرد. نخستین توجیه مدون از یک برنامه ی درسی مبتنی بر صلاحیت های خاص در سال ۱۹۱۸ در کتاب باییت به نام «برنامه ی درسی» ظاهر شد و از آن زمان استفاده از این دیدگاه بخصوص در امریکا افزایش یافت.

دیدگاه صلاحیت های خاص و تکنولوژی در تهیه و تنظیم محتوای تدریس دروس مبانی خواندن، ریاضیات و سایر مهارت های مدارس ابتدایی و متوسطه معمولاً کاربرد وسیعی دارد، ضمن اینکه مهمترین محدودیت این دیدگاه آنست که قادر به پوشش تمامی تعلیم و تربیت نیست بخصوص در گسترش صفات انسانی

۳-۱-۴- دیدگاه مبتنی بر صفات و فرآیندهای انسانی

در این دیدگاه که تا حدودی از روان شناسی انسان گرا و فلسفه های انسان گرا سرچشمه گرفته است بر صفات انسانی که در دانش آموزان می باید تقویت گردد، تمرکز می شود. فهرستی از این صفات به نقل از ریون (سیلر، الکساندر و لوئیس، ۱۹۸۱، ص ۲۲۴) بدین قرار می باشد: همکاری مؤثر با دیگران، ارتباط مؤثر با دیگران، هدایت مؤثر، اطاعت مؤثر، انجام مشاهده ی شخصی، یادگیری با کمک خویشان، تصمیم گیری، قضاوت کردن صحیح، ابداع، پیش بینی، طرح ریزی، نظارت بر اعمال خود و اصلاح رفتار خود، تحمل سردرگمی در هنگام ضرورت. بعضی نیز چون برمن هدف نهایی تعلیم و تربیت را همین توسعه ی صفات و فرآیندهای انسانی می دانند که از «فرآیند محوری» در تعلیم و تربیت حاصل می شود.

۴-۱-۴- دیدگاه مبتنی بر کارکردها و فعالیت های اجتماعی

این دیدگاه طیف وسیعی را تشکیل می دهد و از ویژگی های مهم این نوع دیدگاه آنست که ریشه در جامعه و مشکلات آن دارد. در برنامه ی فعالیت اجتماعی، آموزش حول فعالیت ها و کارکردهایی چون داشتن کارکرد مؤثر اجتماعی، توجه به مسائل و مشکلات اجتماعی مردم و کوشش در راه حل آنها و توجه به نقش های مختلف و پایدار در زندگی اجتماعی شکل می گیرد و به عنوان معیاری برای انتخاب یک موضوع درسی مورد استفاده قرار می گیرد. همانطور که سیلر، الکساندر و لوئیس (۱۹۸۱، ص ۲۳۴) مطرح می کنند در برنامه هایی که فرصت هایی را برای دخالت دانش آموزان در اجتماعات بزرگتر فراهم می آورند پیشرفت سریعی دیده می شود.

این دیدگاه در حالت قوی و افراطی اش به بازسازی اجتماعی منتهی می شود که در گروه برداشت های نوین از برنامه ی درسی قرار می گیرد. از جهت گیری های فرعی ترین که در این گروه قرار می گیرد «آینده نگران» هستند که بر آماده کردن دانش آموزان برای برخورد با مسائل زندگی آینده تاکید دارند. این دیدگاه در عین داشتن کاربرد قابل توجه، حتی در امریکا نیز نقطه مرکزی در هیچ مدرسه ای نبوده است. در قالب این دیدگاه برنامه های درسی بین رشته ای و هسته ای که مبتنی بر مسائل اصلی اجتماعی است، شکل گرفته اند.

۵-۱-۴- دیدگاه مبتنی بر نیازها و علائق / فعالیت های فردی

در این دیدگاه تاکید بیشتری بر نیازها و علائق دانش آموز وجود دارد. این دیدگاه تا حدود زیادی متأثر از افکار دیوئی است منتها با این توجه که دریافت جامعی از دیدگاه دیوئی نداشته و به صورت پیشرفت گرایی در مواردی برداشتی سطحی از افکار دیوئی داشته است. در این دیدگاه بر نیازها و علائق فراگیران و وجود انعطاف در برنامه ی درسی تاکید می شود و فراگیران در موقعیت های مناسب به طور انفرادی تحت مشاوره و آموزش قرار می گیرند.

از محدودیت های این دیدگاه، عدم توجه به هدف های اجتماعی برای مدرسه و دانش آموزان و توجه بیش از حد به تمایلات سطحی کودکان است. (سیلر، الکساندر و لوئیس، ۱۹۸۱، ص ۲۰۶)

روش های معمول در سازماندهی و آموزش	منبع اولیه اطلاعاتی برای هدفهای عمده و درسی	دیدگاه های برنامه ی درسی
از طریق رشته های علمی مثل شیمی	موضوع درسی که باید فراگرفته شود.	موضوع درسی / رشته های علمی
از طریق الگوهای آموزشی مثل پیمانانه های یادگیری	صلاحیت هایی که تحصیل می گردد.	صلاحیت های خاص و تکنولوژی
از طریق فرآیندهای طراحی شده	صفات انسانی فراگیران که می باید	صفات و فرآیندهای انسانی

جریان انفعالی و مکانیکی می شود که سر نخ دست معلم است و در بیرون شخص قرار دارد. در برنامه های آموزشی مبتنی بر این دیدگاه، تکالیف یادگیری اغلب به مؤلفه های کوچکتری شکسته می شوند تا آنکه کودک در فعالیت های کوچک و قابل تعریف بتواند موفق شود (میلر ۱۹۸۳، ص ۳۵). تعلیم و تربیت صلاحیت مدار نیز از جمله جهت گیری های رفتار گراست. از طریق یک تسلسل ساختار یافته، دانش آموزان به صلاحیت ها و مهارت های ویژه ای دست می یابند. تکنولوژی آموزشی و استفاده از کامپیوتر و روش های پیمانه ای با این جهت گیری کاملاً همخوانی دارند که عمدتاً تأکید روی کارایی در آموزش و پرورش دارند. برنامه های آموزشی مبتنی بر قابلیت های از پیش تعریف شده و یادگیری در حد تسلط نیز که بلوم مطرح می کند، ریشه در رفتار گرایی دارد. (مهر محمدی، ۱۳۷۶)

۲-۲-۴- دیدگاه موضوع درسی / رشته های علمی

همان طور که قبلاً نیز اشاره شد این دیدگاه، دیدگاه مسلط در بیشتر مدارس متوسطه و دانشگاه ها بوده است. در اینجا تأکید روی موضوع مطلب درسی و راهی که موضوع مطلب درسی توسعه و سازمان یافته است، قرار می گیرد. میلر در این جهت گیری در واقع دو دیدگاه را کنار هم قرار می دهد که تا حدودی تفاوت هایی هم با یکدیگر دارند. یکی تأکید روی موضوع درسی و دیگری تأکید روی دیسپلین ها یا رشته های علمی دارد. برنامه درسی موضوع محور روی موضوعات سنتی، برترین اندیشه ها و برترین دستاوردهای علمی بشر و تسلط بر مهارت های اساسی متمرکز می شود. جنبش بازگشت به دروس اساسی و برداشت های پایدارگرا و اساس گرا از برنامه ی درسی در قالب این دیدگاه تبلور می یابد. در چنین نظرگاهی نسبت به برنامه ی درسی، از آغشته شدن برنامه ی درسی به مواد آموزشی یا موضوعات درسی که برگرفته از نیازهای دانش آموزان و اجتماعی است، صرف نظر می شود و دلیل آن نیز جلوگیری از رقیق شدن و غیر علمی شدن برنامه ی درسی است.

اما دیدگاه دیسپلین مدار یا رشته های علمی علاوه بر آنکه روی موضوعات درسی اساسی مثل علوم، ریاضی، زبان و . . . تأکید می کند و می خواهد نسل جدید مهارت ها و دانش علمی پایه را به نحو احسن فرا بگیرند، معتقد است دیسپلین ها ساختار منحصر به فردی دارند که اجازه ی ایجاد دانش جدید را در درون خود می دهند و هدف تعلیم و تربیت در این جا غوطه ور کردن دانش آموز در ساختار رشته های علمی مختلف است (میلر، ۱۹۸۳، ص ۴). بدین ترتیب علاوه بر داشتن ساختار مفهومی، دیسپلین یک روش دست یابی به دانش و معرفت خاص خودش را هم دارد. بنابراین اگر دیسپلین می خواهد مبنای کار باشد وجه تمایزش با نظریه ی موضوع محوری این است که علاوه بر تأکید بر یک ساختار موضوعی و محتوایی، تکیه می شود که روش آموزش یا انتقال معرفت دیسپلین به یادگیرنده نیز به گونه ای باشد که یادگیرنده با روش کشف دانش تازه و معرفت نو هم در هر یک از زمینه ها آشنا شود. این یک بستر فعال است که برونر

از آن در کتاب « فرآیند تعلیم و تربیت » تحت عنوان روش اکتشافی نام می برد و این نشان می دهد که دیدگاه دیسیپلینی وجه تمایز اصلی اش با دیدگاه موضوع محوری در «فرآیند محور» بودن است (مهرمحمدی، ۱۳۷۶، ص ۸).

تنر و تنر نیز به نوعی همین مطلب را متذکر می شوند که مفهوم دیسیپلینی، به دانش به عنوان چیزی پویا نگاه می کند و روش علمی را به عنوان مرکز توسعه ی دانش تازه قرار می دهد. جایی که موضوع مدارها یعنی پایدارگراها و اساس گراها به ذهن به عنوان وسیله ای که باید پر شود یا ماهیچه ای که باید تمرین کند نگاه می کنند. طرفدار دیسیپلین، کاوشگری در رشته های علمی را کلید رشد عقلانی می داند. (۱۹۹۵، ص ۵۶)

۳-۲-۴- دیدگاه اجتماعی

در نظرمیلر این دیدگاه سه زیر مجموعه دارد: الف - انتقال فرهنگی، ب - شهروند مردم سالار پ- تغییرات اجتماعی که گروه بازسازان اجتماعی نیز در این سومین دیدگاه قرار دارند. به طور کلی این تاکیدش را روی تجربه ی اجتماعی می گذارد و نگاهشان به جامعه به عنوان یک منبع اساسی در تنظیم برنامه ی درسی بسیار قوی است.

الف - دیدگاه انتقال فرهنگی که از آن به عنوان انطباق اجتماعی نیز نام برده می شود، روی آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی کننده متمرکز می شود. نظریات دورکهایم و پارسونز در اجتماعی ساختن، پشتوانه ی این دیدگاه است. از نظر اینها تعلیم و تربیت باید موجودات اجتماعی تحویل جامعه بدهد که فردیت خودش را زیر پا بگذارد و تبدیل شود به بخشی از جامعه.

ب - دیدگاه شهروند مردم سالار که در آن دانش آموزان می توانند به صورت نقادانه مسائل را بررسی کنند و مهارت های فرآیند گروهی و تفکر انتقادی در تحلیل مسائل اجتماعی در عین احترام به یک جامعه ی مردم سالار مورد تأکید قرار می گیرد. مدرسه جایی است که دانش آموزان در آن مهارت های مشارکت در فرآیندهای مردم سالارانه را توسعه می دهند. بنابراین توسعه ی مهارت های تفکر نقاد، مهارت های فرآیند جمعی و دیگر مهارت های مشارکت در یک جامعه ی مردم سالار در مرکز توجه برنامه ی درسی است (میلر، ۱۹۸۳، ص ۵).

پ - دیدگاه تغییر اجتماعی که نگاهش درست برخلاف نگاه انتقال فرهنگ یک نگاه بدبینانه به جامعه است و پیشنهاد می کند که مدرسه باید در صف مقدم برخورد با مسائل اجتماعی باشد و تغییرات اساسی را در جامعه ایجاد کند (میلر، ۱۹۸۳، ص ۵).

۴-۲-۴- دیدگاه تحولی

این روی این موضوع که کودکان از مراحل متمایز خود، شناخت و تحول اخلاقی می گذرند، تمرکز دارد. این که مریدان به این مراحل تحول توجه داشته باشند، وحدت جنبه های مختلف آن را درک کنند و از تاخیر و کندی این مراحل جلوگیری کنند تا رشد و تحول دچار توقف نشود از اهمیت برخوردار است (میلر، ۱۹۸۳، ص ۵). اصولاً این جهت گیری تنها در نظرگاه میلر مطرح شده و در طبقه بندی های دیگر از خانواده ی دیدگاه های برنامه ی درسی بدین صورت تفکیک نشده است. میلر می خواهد بگوید یک مجموعه نظریه های ناظر به رشد انسان در ابعاد مختلف وجودی هست که می تواند مبنای تصمیم گیری درباره ی برنامه ی درسی شود (مهرمحمدی ۱۳۷۶، ص ۱۲). در تبیین این جهت گیری، میلر روی نظریه ی پیازه در رشد شناختی، نظریه ی اریکسون در مورد مراحل تحول روانی - اجتماعی شخصیت و نظریه ی کلبگ در رشد اخلاقی تاکید می کند.

یک نکته ی مهم که مهرمحمدی نیز بدان پرداخته است دو نوع برداشت از نظریه های تحولی و شناختی است. برداشت اول که به دانش آموز یک نقش غیر فعال می دهد، برنامه های درسی را به سمت برنامه های درسی کاملاً سازمان یافته و خط کشی شده براساس مراحل رشد شناختی دانش آموز سوق می دهد و کاربردی مبتنی بر جنبه ی ساختاری نظریه ی پیازه است. اما برداشت دوم از انعطاف بیشتری برخوردار است و نقشی فعالتر برای دانش آموز قائل می شود. این برداشت به بعد فرآیندی نظریه پیازه و مکانیزم تعادل جویی در نظریه ی او توجه دارد و برای ایجاد تحول و تقویت ساختار روان شناختی روان مایه های دانش آموز مرتب تعادل بین او و محیطش را بر هم می زند و کلید رشد و تحول در این بهم خوردن تعادل است. لذا تکیه بر توسعه ی مهارت های فرآیندی یا مهارت های شناختی از طریق روبرو شدن با مسئله و کاوشگری های بعدی است. (مهرمحمدی ۱۳۷۶، ص ۱۳)

۴-۲-۵- دیدگاه شناختی

این دیدگاه ریشه در روان شناسی شناختی دارد و روی توسعه ی مهارت های شناختی همچون حل مسئله متمرکز می شود. همان طور که میلر می گوید برنامه ی درسی کاملاً فرآیند مدار است و روی مشاهده، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی به همان اندازه ی دیگر مهارت های عقلانی متمرکز می شود. یک نکته مهم آنست که برخلاف مهارت هایی که در دیدگاه دیسیپلینی توسعه می یابد، در این دیدگاه مهارت ها ضرورتاً در بافت یک دیسیپلین مشخص توسعه نمی یابد بلکه معمولاً در اطراف تکالیف یا مسائل ویژه ای شکل می گیرد. حل مسئله و توسعه ی مهارت هایی که فرد بتواند مسائل را بررسی کند، راه حل های جانشین را مورد توجه قرار دهد و در مجموع برداشتن قدم های متوالی در این فرآیند نقطه ی اساسی است و توسعه ی اقتدار عقلانی فرد یک هدف عمده است. نظریه پردازان مختلفی چون آزوبل،

برایتر، تابا که هر کدام در نظریاتشان روی گونه های خاصی از اندیشه محوری و توسعه ی تفکر در برنامه ی درسی تاکید دارند در این گروه قرار می گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۷۶، ص ۱۴). بحث «تلفیق» و برنامه درسی «میان رشته ای» در اینجا قرار دارد.

۶-۲-۵- دیدگاه انسان گرایی

انسان گرایی به مقدار زیادی تحت تاثیر روان شناسی انسان گرا (نیروی سوم) و بطور خاص کارهای کارل راجرز و آبراهام مازلو بوده است. هر دوی اینها روی تحقق و شکوفایی شخصی متمرکز شده اند. همان طور که میلر مطرح می کند: «تحقق خود» هدف اساسی خیلی از برنامه های انسان گرایانه است. در بیان برنامه ها نقطه تمرکز روی زندگی حاضر کودکان است، بنابراین تجربیات یادگیری برای درگیر کردن شناختی و عاطفی کودک (با هم) طراحی شده اند. ارزش ها و هدف ها در بافت انسان گرایی از اهمیت برخوردارند و برای یک مربی انسان گرا تمرکز روی تکنولوژی تدریس کافی نیست و به جای آن توجه اساسی در این دیدگاه روی کشف و توسعه ی ارزش های شخصی و اجتماعی است. میلر پنج معیار را در ایجاد برنامه های درسی انسان گرا پیشنهاد می کند:

- ۱- نیازهای فرد، منبع اطلاعاتی مرکزی برای تصمیم گیری های برنامه ی درسی است.
- ۲- آموزش و پرورش انسان گرا حق انتخاب فراگیران را افزایش می دهد و به حق انتخاب دانش آموز توجه دارد.
- ۳- دانش شخصی - با توجه به جنبه ی درونی آن - به همان اندازه ی دانش عمومی اولویت دارد.
- ۴- هر تحول فردی به قیمت توسعه و تحول فردی دیگر پرورش نمی یابد (اشاره به منحصر به فرد بودن انسان ها دارد).
- ۵- تمام عناصر برنامه ی درسی با یک احساس معنی دار بودن و ارزشمندی هر فرد داخل شده در برنامه ارتباط دارد. (۱۹۸۳، ص ۶)

همان طور که سیلر، الکساندر و لوئیس (۱۹۸۱) و میلر (۱۹۸۳) مطرح می کنند، علی رغم حمایتی که از این دیدگاه (در امریکا) صورت می گیرد، تا به حال در تنظیم برنامه ی درسی کاربرد محدودی داشته است. اما همان طور که مهر محمدی نیز اشاره می کند، این دیدگاه پیام های قابل توجهی دارد که مهمترین آنها واکنشی است که این دیدگاه نسبت به بی توجهی به نیازها و علائق دانش آموز و تجربیات او دارد و می خواهد جنبه های فطری انسانی در دانش آموز متحقق شود. (۱۳۷۶، ص ۱۵)

۷-۲-۴- دیدگاه ماورای فردی

در این دیدگاه نیز که بسیار نزدیک به دیدگاه انسان گرایی است و حتی به زعم خود میلر درونی تر و عرفانی تر از انسان گرایی است، اهمیت شکوفایی و تحقق فردی به رسمیت شناخته می شود. به زعم میلر انسان گرایی تمرکز روی خود دارد در حالی که این دیدگاه روی خود عالی تر تاکید می کند و آموزش و پرورش ماورای فردی روی استعلای خود به عنوان مرحله ای فراتر از هدف انسان گرایانه ی تحقق خود تاکید می کند.

از آن جا که این دیدگاه به دیدگاه های عرفانی نزدیک است. لذا همان طور که میلر اشاره می کند روش های کشف و شهود، مراقبه و حرکت و جنبش برای رفتن به سوی خود استعلایی مورد استفاده قرار می گیرند (۱۹۸۳، ص ۷). دیدگاه ماورای فردی در جستجوی یک تعادل و وحدت بین تفکر شهودی و تفکر تحلیلی است. این دیدگاه روی رشد خلاقیت و حل مسئله و هنر تاکید می کند.

۳-۴- طبقه بندی شوبرت از دیدگاه ها

شوبرت سه جهت گیری را نسبت به نظریه، تحقیق و عمل برنامه ی درسی معرفی می کند. او نیز مثل اکثر صاحب نظران معتقد است در انتخاب و کاربرد دیدگاه ها نمی توان تنها به یک جهت گیری بسنده کرد و خود را در آن محصور نمود زیرا فرصت ها و شرایط یادگیری متفاوتند. شوبرت سه دیدگاه «سنت گرای عقلانی»، «رفتار گرای اجتماعی» و «تجربه گرا» را مطرح می کند که مبنای او در تقسیم بندی جهت گیری ها، عمدتاً محافل صاحب نظران حوزه ی برنامه ی درسی می باشد. او معتقد است موضع گیری های تجربه گرایان و سنت گرایان عقلانی با توجه به اینکه جهت گیری رفتارگرای اجتماعی در حوزه ی برنامه درسی (امریکا) حاکم بوده است، مورد غفلت قرار گرفته اند. (۱۹۸۶، ص ۱۴)

۱-۳-۴- دیدگاه سنت گرای عقلانی

این دیدگاه در حوزه ی برنامه ی درسی به برداشت «پایدارگرائی» از تعلیم و تربیت و برنامه ی درسی بر می گردد. شوبرت می نویسد: «سنت گرای عقلانی متقاعد شده است که ایده های بزرگ در هر عصری به ظهور رسیده اند. آنها در بهترین اشعار، نقاشی ها، رساله ها، نمایشنامه ها، مجسمه سازی، موسیقی، رقص، داستان های کوتاه، داستان های بلند، افسانه ها، فلسفه، ریاضیات، تاریخ و تفکر اجتماعی ذخیره شده اند.» (۱۹۸۶، ص ۱۴) این دیدگاه را آیزنر و والانس تحت عنوان «منطق گرایی آکادمیک» و وایلز و بوندی تحت عنوان «علوم هفتگانه ی سنتی» در طبقه بندی شان از دیدگاه ها مطرح می کنند. در این دیدگاه خرد و عقلانیت انباشته شده ی تمام اعصار از تمام نقاط جهان، برنامه ی درسی را تشکیل می دهد و این اعتقاد وجود دارد که از این طریق ما می توانیم انسان را وارد آن چیزی کنیم که در تمدن انسانی «فضیلت» شمرده می شود. در نظر صاحب نظران این محفل تاکید بیش از حد بر «علوم» اشتباه است و «علم» یکی از مسیرهای به سوی حقیقت بوده که در پانصد سال گذشته توسعه پیدا کرده است.

۲-۳-۴- دیدگاه رفتار گرای اجتماعی

این دیدگاه در حوزه ی برنامه ی درسی بر موضوعات اساسی در برنامه ی درسی تاکید می کند و زیر بنای فلسفی این گروه اساس گرای است. به مقدار زیادی این دیدگاه منطبق بر موضوع مداری و رشته های علمی در سایر تفکیک هاست. از نظر آنها برنامه ی درسی می باید شامل مهارت ها و دانش طراحی شده ی عملیاتی باشد. چنین دانشی تا آن حد که امکان دارد می باید توسط مطالعات علمی مفید برای جامعه در عصر جدید تضمین گردد. بر آموزش ریاضیات، علوم اجتماعی، علوم طبیعی و مطالعات انسانی تاکید می کنند بخصوص بر روی علوم، تکنولوژی و ریاضیات بخاطر منافع اجتماعی و ملی که از آن حاصل می شود، تاکید بیشتری می شود. این دیدگاه روی آموزش مهارت های اساسی زبانی، خواندن، نوشتن و حساب کردن تاکید دارد و همان طور که شوپرت مطرح می کند در دنیای امروز کامپیوتر (رایانه) و سواد رسانه ای هم بدان اضافه گردیده است.

۳-۳-۴- دیدگاه تجربه گرا

این دیدگاه معتقد است به دانش آموزان می باید فرصتی داده شود تا تجربه شان را مجدداً ساخت دهند. این دیدگاه با رویکرد ساخت و سازگرایی که فون گلاسر فلد در دایره المعارف برنامه ی درسی مطرح کرده و با دیدگاه های تحقق خود و انسان گرا به مقدار زیادی همپوشی دارد. در این دیدگاه ، برنامه ی درسی خود می باید یک تبادل ایده ها و تجربه ها باشد، آن هم در میان کلیه ی کسانی که وارد فرآیند تربیتی شده اند. دانش آموزان در این دیدگاه می توانند معانی را بررسی کنند و با توجه به احساس خودشان از معنی داری، اهمیت و هدایتگری آن را تفسیر کنند. شوپرت معتقد است که این دیدگاه از دیوئی بسیار تأثیر گرفته است که معتقد بود دموکراسی و تعلیم و تربیت می باید بصورت همزیستی با هم رشد کنند، هر یک دیگری را تغذیه کنند و عوامل مخرب را از دیگری رفع کنند. برنامه ی درسی تجربه گرا می خواهد معلمان، دانش آموزان، اعضای جامعه و رهبران برنامه ی درسی را در یک جامعه ی مبتنی بر همکاری درگیر نماید. (شوپرت، ۱۹۸۶، صص ۱۷-۱۴)

محوورها دیدگاه	موضوعات مورد تأکید	نوع برنامه ی درسی	نقش مدرسه	نقش معلم	نقش شاگرد
سنت گرای عقلانی	خرد و عقلانیت ایده های بزرگ فضلیت و علوم	موضوع محور	ایجاد فرصت برای آشنایی با ایده های بزرگ	آموزش فضیلت و ذخیره های علمی	آشنایی با ایده های بزرگ از طریق اسطوره ها، افسانه ها، اشعار، نقاشی ها، داستان ها و موسیقی
رفتارگرای	موضوعات اساسی ریاضیات، علوم ،	موضوع	ایجاد زمینه برای انتقال دانش	آموزش علوم و مهارت	یادگیری و حفظ علوم و رشته های درسی

			محور	اجتماعی، مهارت های زبانی، خواندن، نوشتن و سواد رسانه ای	اجتماعی
بررسی معانی، تفسیر اهمیت معانی و بیان احساسات	ایجاد فرصت تجربه کردن برای همه همراه با دیسپلین ها	درگیر ساختن اعضای تعلیم و تربیت در مسائل عملی زندگی	تجربه محور	تجدید سازمان	تجربه گرایی

جدول شماره ۲ دیدگاه های برنامه ی درسی از نظر شوبرت

۴-۴- طبقه بندی آیزنر و والانس از دیدگاه ها

آیزنر و والانس از واژه ی مفهوم یا برداشت استفاده می کنند و پنج برداشت متضاد برنامه ی درسی را شرح داده اند که در مطالعات و تجدیدنظرهای بعدی با ذکر دلایل مشخص ومنطقی دیدگاه پنجم را حذف کرده وبدین ترتیب به چهار دیدگاه تقلیل داده اند (مهرمحمدی، ۱۳۷۰) آن دیدگاه ها بدین ترتیب می باشند: ۱- توسعه ی فرآیندهای شناختی ۲- منطق گرایی آکادمیک ۳- تحقق خود/ تناسب شخصی ۴- بازسازی اجتماعی / سازگاری اجتماعی.

۱- ۴-۴- دیدگاه توسعه ی فرآیندهای شناختی

این دیدگاه با دیدگاه شناختی در طبقه بندی میلر بسیار هم پوشی دارد. در این دیدگاه، برنامه ی درسی به عنوان پدیده ای در خدمت رشد و توسعه ی فرآیندهای ذهنی نگریسته می شود. در این دیدگاه بر تقویت توانائی ها و استعدادهایی تاکید می شود که امکان برخورد مناسب با مسائل تازه را که در طول زندگی بطور اجتناب ناپذیر برای فرد پیش می آید، به او بدهد. حامیان این دیدگاه مخالف سر سخت انتقال اطلاعات و دانش به دانش آموزان هستند و حتی تئوری ها و مبانی نظری علوم به دانش آموزان را نیز از این قاعده مستثنی نمی دانند. بنابراین با توجه به این دیدگاه، برنامه ی درسی باید به جای محور قرار دادن محتوا، به فرآیندها توجه کرده و آنها را در تعلیم و تربیت محور قرار دهد. برنامه های درسی مبتنی بر این دیدگاه غالباً از نوع برنامه های مسأله محور هستند. در این نوع برنامه ی درسی، دانش آموزان ترغیب می شوند مسائل و مجهولاتی را که خود مایل به حل آنها هستند، شناسایی کنند. معلم نقش راهنما و تسهیل کننده ی فرآیند یادگیری و غنی سازی محیط را بر عهده دارد و تدریس مطابق این دیدگاه مستلزم قدرت تولید موقعیت های مسأله دار است. معلم باید توان مدد رساندن به دانش آموزان در خلق موقعیت های مسأله دار را داشته باشد. علاوه بر خلق موقعیت های مسأله دار، معلم همچنین باید با راهنمایی و طرح سؤالاتی، توجه دانش آموزان را به سطوح عمیقتری از تجزیه و تحلیل اطلاعات جلب کند.

۲-۴-۴- دیدگاه منطق گرایی آکادمیک

این دیدگاه در حوزه ی برنامه درسی، بسیار همخوان با برداشت های پایدارگرایان و اساس گرایان از تعلیم و تربیت و سنت گرایی عقلانی در حوزه ی برنامه ی درسی است. طرفداران این دیدگاه معتقدند که کارکردها و نقش اصلی مدرسه عبارت است از تقویت و رشد قوای ذهنی دانش آموزان در آن دسته از موضوعات درسی که ارزش بالای یادگیری دارند. تفاوت این دیدگاه با دیدگاه قبلی در آن است که دیدگاه قبلی طرفدار برنامه های درسی فرآیند محور بود و بدین ترتیب با عدم توجه به محتوا، ارزش و اصالت آن را در برنامه مورد تردید قرار می داد. لیکن دیدگاه خردگرایی آکادمیک بر محتوا تاکید داشته و معتقد است مدارس مکان های خاصی هستند که رسالت آنها به عنوان نهادهای اجتماعی نباید باعث شود که محلی برای واکنش های پاسخگویی به هر گونه مشکل اجتماعی، پرداختن به موضوعات سبک و احساسات شخصی و گروهی گردد.

در این دیدگاه دانش آموزان باید از ابزارهای ذهنی مورد نیاز برای برخورد با مسائل حاد زندگی و همچنین مفاهیم و فنونی که مطالعه ی دقیق دیسپلین های آکادمیک را فراهم می آورد، برخوردار گردند. بدین ترتیب در نظر آنها مدرسه جای آموزش دادن هر چیزی نیست زیرا نمی توان در وقت محدود همه چیز را حتی اگر همه ی آنها مفید و ارزشمند هم باشند آموزش داد. این گروه معتقدند که پرورش قوای عقلانی از طریق مواجه شدن با قویترین و بالاترین دست آوردها و آثار عقلی ذهنی بشری بدست می آید، که آن هم معمولاً در مطالعه ی دیسپلین ها مانند علوم، ریاضیات، هنر، و . . . امکان می یابد.

۳-۴-۴- دیدگاه تحقق خود/ تناسب شخصی

این دیدگاه بسیار نزدیک به دیدگاه « صفات و فرآیندهای انسانی » در تقسیم بندی سیلر ، الکساندر و انسان گرایی در سایر طبقه بندی های حوزه ی برنامه ی درسی می باشد. همان طور که مهرمحمدی (۱۳۷۰، ص ۶۰) مطرح می کند، این دیدگاه بر تقدم، اولویت و معنی دار بودن برنامه ی درسی برای «دانش آموز» تأکید دارد. طراحی برنامه ی درسی در این دیدگاه ایجاب می کند که معلمان مدرسه، برنامه های درسی خود را با هماهنگی و هم فکری دانش آموزان تهیه کنند. در این دیدگاه هرگز اجرای برنامه های از پیش تعیین شده توصیه نمی شود و طرفداران آن معتقدند اگر برنامه ی درسی به صورت متمرکز طراحی و اجرا شود، به یقین مبتنی بر شناخت دقیق نیازها و علائق دانش آموزان و شرایط متنوع آنها نخواهد بود. در جهت کشف علائق و استعدادها، معلم تلاش می کند با غنی تر ساختن محیط و هدایت دانش آموز، زمینه را جهت تقویت و تعمیق آموخته های او فراهم سازد. مشهورترین مدرسه ای که در قالب تحقق خود و کودک مداری عمل کرده است مدرسه سامرهیل در انگلستان بوده است. بدین ترتیب این دیدگاه

می خواهد تغییر عمیقی در بینش و نگرش معلمان نسبت به انسان و دانش آموز به عنوان فردی که می خواهد خود را محقق سازد، بوجود آورد و بنابراین وظیفه معلمان در این دیدگاه، از سنگینی و حساسیت بیشتری برخوردار است. در نوع تندروری این دیدگاه، سازماندهی مدرسه دچار تحول عظیمی می شود و اینطور نیست که در مدرسه هر کسی براساس سن تقویمی در یک پایه ای خاص قرار گیرد. بلکه مبنای تقسیم بندی دانش آموزان در کلاس های مختلف استعدادها، علائق و نیازهای آنهاست.

۴-۴-۴- دیدگاه بازسازی اجتماعی / سازگاری اجتماعی

این دیدگاه مبتنی بر تقدم نیازهای جامعه بر نیازهای فرد است و همخوان با دیدگاه ها و جهت گیری های اجتماعی در دیگر طبقه بندی های دیدگاه های برنامه ی درسی است. همان طور که مهر محمدی (۱۳۷۰، ص ۶۲) مطرح می کند، در این دیدگاه دو نظریه ی کلی «حال نگر» و «آینده نگر» وجود دارد. نظریه ی حال نگر معتقد است تعلیم و تربیت باید در جهت تطبیق با شرایط موجود اجتماعی سوق داده شود. اما نظریه ی آینده نگر معتقد است در عین حالی که برنامه های درسی باید بر مبنای نیازهای اجتماع بنا شود، لازم است نیازهای جامعه ی مطلوب و ایده آل نیز مورد توجه قرار گیرد. در طراحی جامعه مطلوب برای آینده، ساختار کنونی قدرت، توزیع طبقات اجتماعی و اقتصادی موجود نمی تواند مورد پذیرش قرار گیرد. بنابراین حرکت تعلیم و تربیت و سمت گیری برنامه های درسی باید در جهت ایجاد تغییرات بنیادی از ساختار اجتماع باشد.

نقش شاگرد	نقش معلم	نقش مدرسه	نوع برنامه ی درسی	موضوعات مورد تأکید	محورها دیدگاه
خلق موقعیت ها ی مسئله دار	راهنما و تسهیل گر در فرآیند یادگیری غنی سازی محیط	یادگیری چگونه یادگرفتن فراهم آوردن فرصت برای تقویت توان ذهنی	مسئله محور فرآیند محور	تقویت توانایی ها و استعدادها فرآیند محوری رشد فرآیندهای ذهنی	توسعه ی فرآیندهای شناختی
برخورد درست با مسائل زندگی	آموزش دیسپلین ها	تقویت و رشد قوای ذهنی دانش آموز	محتوا محور	ابزارهای ذهنی برای برخورد با مسائل مطالعه ی دقیق دیسپلین ها	منطق گرایی آکادمیک
فعال در امر یادگیری شرکت در فعالیت ها	غنی سازی محیط هدایت دانش آموز توجه به علائق و نیازها	فراهم آوردن فرصت برای تحقق فردی	دانش آموز محور	استعدادها، علائق و نیازهای دانش آموزان	تحقق خود یا تناسب شخصی

جامعه پذیری بازسازی اجتماع سازگاری با جامعه	فراهم آوردن شرایط برای بازسازی و سازگاری اجتماعی در دانش آموزان	تطبیق شرایط مدرسه با شرایط جامعه تغییر اجتماع	جامعه محور	تقدم نیازهای جامعه بر نیازهای فرد	بازسازی اجتماعی/ سازگاری اجتماعی
---	--	--	------------	--------------------------------------	---

جدول شماره ی ۳ دیدگاه های برنامه ی درسی از نظر آیزنر و والانس

۵-۴- طبقه بندی دایره المعارف برنامه ی درسی از دیدگاه ها

در دایره المعارفی که توسط آریه لوی جمع آوری و ویراستاری شده و از اساسی ترین منابع در حوزه برنامه درسی است، دیدگاه های متفاوتی به برنامه ی درسی معرفی شده است که عبارتند از :

۱-۴-۵- دیدگاه نئومارکسیستی :

همان طور که گوردون می نویسد « این دیدگاه در اولین قدم به تعلیم و تربیت و در بیشترین مقدار متوجه مشارکت آموزش و پرورش در تولید مجدد وسایل و ابزار و ارتباطات تولید در جامعه است.» (۱۹۹۱، ص ۲۸) نئومارکسیست ها به امکان مقابله و ضدیت با فرآیند تولید مجدد نظام های سرمایه داری علاقه مند هستند و اولین نسل نئومارکسیست ها در سال های ۱۹۷۰ در امریکا ظاهر می شوند و به دنبال رویکردی مبتنی بر بازنگری در برنامه ی درسی مدارس امریکا هستند.

۲-۴-۵- دیدگاه ساخت و سازگرایی :

از نظر فون گلاسرفلد، ساخت و سازگرایی ریشه در فلسفه، روان شناسی و سیبرنتیک دارد. این دیدگاه بر دو اصل عمده تاکید می ورزد که کاربرد آن نتایج گسترده ای برای بررسی تحول شناختی، یادگیری و همین طور عمل تدریس، روان درمانی و مدیریت بین فردی دارد : الف - دانش به صورت انفعالی دریافت نمی شود بلکه به صورت فعال توسط موضوع مورد شناخت بنا می گردد. ب - کارکرد شناخت قابل جرح و تعدیل است و در خدمت سازماندهی دنیای تجربی است نه کشف واقعیات هستی شناسانه. (لوی، ۱۹۹۱، ص ۳۱)

از نظر هندرسون و هاتورن یادگیری در ساخت و سازگرایی رهاساز است و دانش امور نهاد فعال معنی ساز است. در اینجا دانش آموز محور کار برنامه ی درسی است. (۱۹۹۵، ص ۵۳) از نظر گلاسرفلد جنبه ی انقلابی ساخت و سازگرایی در نگاهش به دانش می باشد که با نگاه رئالیست ها و ایده آلیست ها از دانش تفاوت زیادی دارد. دیدگاه ساخت و سازگرایی بر این مطلب که کودکان خود می باید زیر بنای علمی خود را ساخت دهند، تاکید می کند. در این دیدگاه به ایده های کودکان بسیار توجه می شود.

۳-۴-۵- دیدگاه بازسازی اجتماعی :

این دیدگاه در مجموعه دیدگاه های با تاکید بر بهبود و اصلاح جامعه و با نگاهی تندرود در شکل دهی مجدد جامعه قرار می گیرد و بر مفهوم مدرسه به عنوان وسیله ای برای بهبود اجتماعی تاکید می کند. ریشه های این دیدگاه در امریکا به اوایل قرن بیستم و انتقاد متفکران نسبت به ماهیت ضد انسانی سازمان های غول آسای سرمایه داری بوده است. در عین حال ریشه هایی در برداشت های نو در حوزه ی تعلیم و تربیت و برنامه ی درسی همچون پیشرفت گرایی و کودک مداری دارد. واتکینس در دایره المعارف برنامه درسی بیان می کند: «دیدگاه بازسازی اجتماعی عمیقاً اعتقاد به مشارکت معنی دار آموزش و پرورش و مدرسه در تغییر اجتماعی دارد. مدارس در این دیدگاه باید برنامه ای را بپذیرند که نسبت به نظم اجتماعی کهنه منتقد باشد و در عین حال از کثرت گرایی نوین حمایت کند.» (۱۹۹۱، ص ۳۴)

۴-۵-۴ دیدگاه بازنگری مفهومی:

این دیدگاه نیز در حوزه ی برنامه ی درسی، برداشتی نوین از برنامه ی درسی است که به یک تغییر الگویی در مطالعات برنامه ی درسی در امریکا بر می گردد. از سرمداران این دیدگاه پاینار است. وی مطرح می کند بازنگری مفهومی یک واژه ی چترمانندی است که به یک گروه، در عین حال دارای تنوع از جهت افرادی که در درون آن قرار گرفته اند، اطلاق می شود که وجه مشترک آنها مخالفت با منطق تایلر در حوزه ی برنامه ی درسی است. یک مضمون قوی در کار این گروه توجه آنها به ایجاد «آگاهی» برای رهایی بخشی انسانهاست و همین طور یک رویه ی نقادی در جستجوی آزادشدن از محدودیت های ایدئولوژیک (پاینار، ۱۹۹۱). آنها تاکید می کنند که مفهوم و برداشت از برنامه ی درسی می باید دچار تحول شود و مقصود آن آزاد سازی و رها سازی انسانها از قیدها و بندهای مختلف می باشد.

ارنشتاین و هانکینز معتقدند « بازنگران مفهومی فاقد یک مدل برای برنامه ریزی درسی و توسعه آن هستند. لذا چندان نمی توانند به عنوان یک دیدگاه اساسی محسوب شوند. از نظر این دو، بازنگری مفهومی را بیشتر در بافت فلسفی یا سیاسی باید مورد بحث قرار داد.» (۱۹۹۳، ص ۸)

نقش شاگرد	نقش معلم	نقش مدرسه	نوع برنامه ی درسی	موضوعات مورد تأکید	محورها دیدگاه
مشارکت در انجام فعالیت های آموزشی	همکاری با مدرسه در جهت کمک به شاگردان در تولید وسایل	ایجاد فرصت برای تولید وسایل و ابزار توسط دانش آموزان	جامعه محور	مشارکت آموزش و پرورش در تولید وسایل و ابزار بازنگری در برنامه ی درسی	نئومارکسیستی
ساخت دادن به زیربنای علمی خود	هدایت و راهنمایی دانش آموزان در ساخت و ساز زیربنای فکری	ایجاد شرایط برای ساخت و سازهای فکری دانش آموزان	دانش آموز محور	سازمان دهی دنیای تجربه و دانش توجه به ایده های کودکان	ساخت و سازگرایی
مشارکت در	آماده کردن	تلاش برای بهبود		بهبود و اصلاح	

بازسازی اجتماعی	جامعه شکل دهی مجدد جامعه	جامعه محور	اجتماعی مشارکت در تغییر اجتماعی	دانش آموزان برای مشارکت در امور اجتماعی	فعالیت ها ، مشارکت در تغییرات و اصلاحات اجتماعی
بازنگری مفهومی	ایجاد آگاهی در انسان، آزادی از محدودیت های عقیدتی، آزاد سازی انسان از قید و بندهای گوناگون	برنامه ی درسی خاصی ندارد	ایجاد شرایط برای آگاه شدن افراد	آگاهی دادن به دانش آموزان	تلاش برای کسب آگاهی و آزاد شدن از قید و بندها

جدول شماره ی ۴ دیدگاه های برنامه ی درسی در دایره المعارف برنامه ی درسی

۴-۶- طبقه بندی وایلز و بوندی از دیدگاه ها

این دو از واژه ی "Design" برای معرفی دیدگاه ها استفاده می کنند و مبنای تفکیک آنها در بحث دیدگاه های برنامه ی درسی به کارکرد مدرسه و رویکردهای متعددی که از مدرسه در جامعه وجود دارد، برمی گردد. ضمن آنکه در نظرگاه آنها شش دیدگاه اساسی در حوزه ی برنامه ی درسی وجود دارد:

۱- ۴-۶- دیدگاه علوم هفتگانه ی ستی

این دیدگاه همان برداشت پایدارگرایانه و ستی از برنامه ی درسی است که در دیدگاه های دیگری که تحت عنوان موضوع مداری و منطق گرایی آکادمیک مطرح شدند، نیز وجود دارد. این دیدگاه به پرورش خرد آدمی و حرکت از جهالت به سوی روشنایی و روشنگری تاکید دارد. فرآیند تعلیم و تربیت نیز به سادگی در تعقیب دانش برای هدف خود دانش در نظر گرفته می شود. برنامه ی درسی به صورت رسمی، ترجمانی از خواندن کتاب های بزرگ یا مطالعات و درس های ابدی است که حداقل شامل زبان، ریاضیات، علوم، تاریخ و زبان های خارجی می شود. (۱۹۹۳، ص ۳۴۸)

۲- ۴-۶- دیدگاه تکنولوژی آموزشی

به صورت تاریخی دیدگاه تکنولوژیک بر عینیت، دقت و کارایی تاکید دارد. این دیدگاه همخوان با دیدگاه های رفتارگرا و صلاحیت مدار است. این دیدگاه از دهه ی ۱۹۳۰ به بعد در امریکا گسترش یافت و از سال های ۱۹۷۰ به بعد شروع به افول کرد. وقتی که تشخیص داده شد، دانش آموزان تحت تاثیر جنبه های مستتر (پنهان) برنامه ی درسی و تکنولوژی های برنامه ریزی نشده هستند.

از نظر وایلز و بوندی تکنولوژی در سال های ۱۹۹۰ در مقیاسی متفاوت نسبت به دهه های قبل خود است، اصولاً هر دهه ای معجزه ی تکنولوژی خاص خودش را دیده است. در دهه ی ۱۹۵۰ تکنولوژی تلویزیون مطرح بود، در دهه ی ۱۹۶۰ ترانزیستور و کامپیوتر، ویدئو و دیسک های فشرده در سال های

۱۹۷۰، ماشین دور نویس و کامپیوترهای شخصی و CD-ROM در سال های ۱۹۸۰ که بر یادگیری تا حدود زیادی تاثیر گذاشتند. از نظر آنها دهه ی ۱۹۹۰، دهه ی وحدت و یکپارچه کردن این ابزارهاست، به طوری که فرد یادگیرنده از داخل منزل خود صاحب قدرت گسترده در سطح جهان خواهد بود.

۳-۶-۴- دیدگاه انسان گرایی

این دیدگاه بخصوص در امریکا در مقابل دیدگاه های رفتارگرا مطرح گردید و آهنگ اصلی اش انسانی کردن آموزش می باشد. طرح هایی که در این دیدگاه قرار می گیرند معمولاً چهره ای دانش آموز مدار دارند و بر عدم تمرکز مرجعیت و سازماندهی تاکید دارند. در این دیدگاه بر فهمیدن، همدردی، تشویق و اعتماد تأکید می شود. مجموعه های فیزیکی کلاس معمولاً آزادی را در شکل تحرک دانش آموز، قدرت انتخاب قابل توجه در فعالیت های برنامه ی درسی و یادگیری از طریق انجام دادن را تشویق می کند. دیدگاه های تحقق خود در نظریه ی آیزنر و والانس و صفات و فرآیندهای انسانی در نظریه ی سیلر و الکساندر همخوان با این دیدگاه هستند.

۴-۶-۴- دیدگاه حرفه آموزی

از نظر وایلز و بوندی چهارمین دیدگاه حاضر در این قرن دیدگاهی است که با حرفه و جنبه های اقتصادی زندگی مرتبط می باشد. چنین برنامه هایی معمولاً با عنوان سنتی آموزش حرفه ای یا با عنوان جدیدتر آموزش شغلی مطرح می شوند. این نوع برنامه ی درسی برای دانش آموزانی که به کالج نمی خواهند یا نمی توانند بروند، طراحی می شود. در برخی از کشورهای جهان چیزی بیش از پنجاه درصد دانش آموزان در این گروه قرار می گیرند. (۱۹۹۳، ص ۳۵۱)

۵-۶-۴- دیدگاه بازسازی اجتماعی

این دیدگاه گستره ی وسیعی را شامل می شود و عمدتاً بر مفهوم مدرسه به عنوان وسیله ای برای بهبود اجتماعی تاکید می کند. از سردمداران اولیه ی آن در امریکای دهه ی ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰، هارولد روگ است که از نقش مدرسه برای ایجاد تغییر و تحول در جامعه صحبت به میان آورد و مدارس را تشویق کرد تا بر تغییرات اجتماعی تأثیر بگذارند. طرح های بازسازی در جستجوی تجهیز دانش آموزان به ابزارها یا مهارت هایی است که آنها را در برخورد با تغییراتی که در آینده به وجود خواهد آمد، کمک کند و شاخه ی عمده ی آینده نگر را در این دیدگاه تشکیل می دهد.

فرض عمده ی بازسازی اجتماعی بخصوص در شاخه ی آینده نگر آنست که آینده ی ثابت و پابرجایی در کار نیست بلکه پیرو اصلاحات و بهبودهاست و مدرسه به عنوان یک نهاد نمی تواند در این دنیای در حال تغییر خنثی باقی بماند. طرح های بازسازی اجتماعی معمولاً یادگیری کلاس درس را با کاربرد در دنیای بیرون ترکیب می کند. از جهت روشی نیز معلم و دانش آموز شرکای کاوشگری هستند و تدریس عمدتاً با استفاده از روش حل مسئله و تحقیق صورت می پذیرد. (۱۹۹۳، ص ۳۵۳)

۶-۴- دیدگاه مدرسه زدایی

طرفداران این دیدگاه می‌خواهند از طریق هدایت مجدد منابع به راه‌های دیگر، برنامه‌های درسی مدرسه‌ی عمومی و رسمی بودن آموزش و پرورش از تاکید انداخته شود و جایگزین‌های دیگر اجتماعی یا سیاسی به جای تعلیم و تربیت رسمی و آموزش عمومی قرار گیرد.

از نظر ایلچ که از سرداران این نظرگاه در دهه‌ی ۱۹۶۰ بود، مدارس ابزار اجتماعی هستند که در واقع برای محروم کردن افراد از یک آموزش و پرورش و یادگیری واقعی در کارند. مدارس درمان جهانی برای بیماریهای اجتماعی نیستند بلکه تا حدودی مؤسسات طبقاتی و مقتدری هستند که طبقه‌ی اجتماعی و حاکمیت طبقاتی را از طریق کارکردها نشان پایدار و ابدی می‌کنند. آن‌ها از طریق تسلط بر ارزش‌ها و تمرکز روی سازماندهی، یادگیرنده را کنترل می‌کنند (۱۹۹۳، ص ۳۵۵).

دیدگاه	موضوعات مورد تاکید	نوع برنامه‌ی درسی	نقش مدرسه	نقش معلم	نقش شاگرد
علوم هفتگانه سنتی	پرورش خردآدمی روشنگری، حرکت از جهالت به روشنی	موضوع محور	آموزش موضوعات درسی سنتی	انتقال علوم و دانش‌های سنتی	یادگیری و حفظ علوم و دانش‌های سنتی خواندن کتاب‌های بزرگ
تکنولوژی آموزشی	کارایی، دقت و عینیت	دانش آموز محور	ایجاد شرایط برای آشنایی دانش آموز با انواع تکنولوژی	آموزش با استفاده از ابزارهای تکنولوژی آموزشی	یادگیری از طریق وسایلی مانند تلویزیون، کامپیوتر، CD
انسان گرایی	همدردی، تفکر، فهمیدن، اعتماد به نفس و تحرک دانش آموز	دانش آموز محور	ایجاد شرایط برای توجه به نیازها و علائق شاگردان خود	غنی سازی محیط و راهنمایی دانش آموزان برای تحقق خود	شـــرکت در فعالیت‌ها، یادگیری از طریق انجام دادن
حرفه آموزشی	آموزش حرفه‌ای یا آموزش شغلی	جامعه محور و دانش آموز محور	ایجاد شرایط برای آشنایی با شغل‌های مختلف جامعه	کمک به دانش آموز در یادگیری شغل مورد علاقه و درخواستی	یادگیری ابعاد و جنبه‌های گوناگون شغل مورد نظر برای ورود به بازار کار
بازسازی اجتماعی	بهبود و اصلاح اجتمـــاعی حال نگری و آینده نگری	جامعه محور و مسئله محور	تأثیر بر تغییرات اجتماعی	تجهیز دانش آموز به ابزارها و مهارت‌هایی برای برخورد با تغییرات اجتماعی	کاربرد آموخته‌های کلاسی در دنیای بیرونی کاوشگری و همکاری با معلم
مدرسه زدایی	نفی آموزش و		محروم کردن افراد		

_____	_____	از یادگیری واقعی	مدرسه ی آزاد	پرورش رسمی و عمومی
-------	-------	------------------	--------------	--------------------

جدول شماره ی ۵ دیدگاه های برنامه ی درسی از نظر وایلز و بوندی

۷-۴- طبقه بندی دال از دیدگاه ها

رونالد دال دیدگاه های برنامه ی درسی را با توجه به ماهیت یادگیرندگان، خواسته های فرهنگ و موضوع درسی به دو دسته ی عمده تقسیم کرده است: الف - سنت گرایان ب - پیشرفت گرایان. شبیه این تفکیک را اونیل نیز در بحث ایدئولوژی های تربیتی به عمل آورده و دو دسته ی عمده ی ایدئولوژی های محافظه کار و لیبرال را مطرح کرده است. تنرها (۱۹۹۵) و ارنشتاین و هانکینز (۱۹۹۳) نیز تا حدودی همپوش با این تقسیم بندی دو گروه برداشت سنت گرایانه و پیشرفت گرایانه از برنامه ی درسی را مطرح می کنند .

۷-۴-۱- دیدگاه سنت گرایی: این گروه می گویند آنچه که در گذشته اتفاق افتاده است، خوب بوده است و بنابراین ما باید در آینده با اتکا به آن حرکت کنیم.

۷-۴-۲- دیدگاه پیشرفت گرایی: این ها دیدی نقادانه نسبت به گذشته (در اعمال و رویه ها) دارند و می خواهند چیزی که در حال حاضر انجام می شود، متفاوت باشد تا یادگیری رضایت بخش تر و مؤثرتر باشد. (۱۹۹۲، ص ۲۴)

روش های تدریس	مفهوم یادگیری	نوع برنامه ی درسی	موضوعات مورد تأکید	محورها دیدگاه
سخنرانی، حفظ کردن تمرین و تکرار	کسب دانش و مهارت های متناسب با موضوعات درسی	موضوع محور	پای بند به وضع موجود، انتقال معلومات گذشته، تسلط بر مهارت های اساسی مثل سواد	سنت گرایی (شوبرت، آیزنر، والانس، وایلز و بوندی، دال)
کاوشگری، حل مسئله	کسب دانش و مهارت ها بر مبنای تجربه و فعالیت دانش آموز	فرآیند محور	تجربه دانش آموز در فرآیند آموزش، تسلط بر مهارت های یادگیری	تجربه گرایی (شوبرت، فون گلاسر فلد، میلر، آیزنر و والانس)
تعیین رفتارهای مورد انتظار و دادن تکالیف ویژه به دانش آموزان	یادگیری به واحدهای کوچکتر و قابل شناسایی شکسته می شود تا دانش آموز تسلط در مهارت های	دانش آموز محور	یادگیری فعالیت ها و کسب صلاحیت های عملکردی توسط دانش آموز	صلاحیت مداری (سیلر و الکساندر، میلر، وایلز و بوندی)

	مختلف را به دست آورد			
مشارکت و همپاری گروهی	کسب معرفت و جهت شناخت توانایی ها و استعداد های خود	دانش آموز محور	تحقق انسانیت در دانش آموز، علائق و نیازهای دانش آموز	تحقق انسانی (سیلر و الکساندر، میلر، آیزنر و والانس، دایره المعارف)
پروژه گردش علمی مشارکت گروهی	توانایی تحت تأثیر قرار دادن محیط یادگیری عبارت است از سازگاری با صلاحیت اجتماعی	جامعه محور	شرکت دانش آموز در تغییر اجتماعی، جامعه آرمانی، زندگی مردم سالارانه	اجتماعی (سیلر و الکساندر، میلر، شوبرت، آیزنر و والانس، دایره المعارف)
حل مسئله، مشاهده، تجزیه و تحلیل، ترکیب	تولید موقعیت های مسئله دار و توانایی طی مراحل حل مسئله	مسئله محور	توسعه مهارت های شناختی، تقویت اندیشیدن، توسعه تفکر	شناختی (میلر، آیزنر و والانس)

جدول شماره ی ۶ جمع بندی و تلفیق دیدگاه های برنامه ی درسی

۵- طبقه بندی رویکردهای برنامه ریزی درسی

از آن جا که پژوهش به دنبال روشن کردن رویکردها نیز هست و با توجه به این که در حوزه ی مطالعات برنامه ریزی درسی، دو اصطلاح دیدگاه برنامه ی درسی و رویکرد برنامه ریزی درسی در موارد زیادی با هم خلط و آمیخته شده اند؛ در اینجا به بحث رویکردهای برنامه ریزی درسی نیز پرداخته می شود. درباره ی طرح برنامه ی درسی، مجموعه ای از تئوری ها و نظریه ها را بررسی گردید که از همه ی آن ها به منظور ایجاد وحدت در امر مطالعه و نتیجه گیری با عنوان دیدگاه یاد شد. اما در حوزه ی مهندسی برنامه ی درسی یا برنامه ریزی درسی نیز نظریه ها و تئوری هایی درباره ی تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه ها دیده می شود که در معرفت شناسی واژگان این حوزه تحت عنوان **رویکرد یا الگو** بررسی شده است. مهر محمدی معتقد است « مهندسی برنامه ی درسی اصطلاحی است که زایس از بوشامپ عاریت گرفته است. بنا به تعریف وی مهندسی برنامه ی درسی که گاه از آن به عنوان نظام برنامه ی درسی نیز نام برده شده، شامل مراحل سه گانه ی تدوین برنامه ی درسی، اجرا و ارزشیابی است.» (مهرمحمدی، ۱۳۷۶، ص ۵۱)

۵-۱- طبقه بندی پاینار و مک نیل از رویکردها

همان طور که در منبع ارنشتاین و هانکینز آمده است (۱۹۹۳، ص ۱۹۶) پاینار و مک نیل سه رویکرد را در حوزه ی برنامه ریزی درسی مطرح می کنند که عبارتند از :

۱-۱-۵- رویکرد سنت گرای

این محفل، گروه عظیمی از صاحب نظران حوزه ی برنامه ریزی درسی را تشکیل می دهد که برنامه ی درسی را به عنوان نقشه نگاه می کنند. اینها به فرآیندهای علمی، تکنولوژیک و عقلانی اعتقاد دارند. و تصور می کنند که وقایع کلیدی که در فرآیند تربیتی به وقوع می پیوندد، می تواند دقیقاً شناسایی گردیده، توصیف شده و تا حدودی کنترل گردد. صاحب نظرانی چون باییت، تایلر، بوشامب، دال و گودلد در این گروه قرار می گیرند.

۲-۱-۵- رویکرد تجربه گرای مفهومی

این محفل را بیشتر " محققان " و کسانی که جهت گیری آنها به سوی " اندازه گیری " و اندازه بودن است تشکیل می دهند. همان طور که ارنشتاین و هانکینز متذکر می شوند کسانی چون بلوم و برونر در این گروه جای گرفته اند. تأکید بر تحقیق و ارزشمند بودن آن دارند چون نظریه از آن بدست می آید و این جهت گیری در برنامه ریزی به دست اندرکاران مدرسه کمک می کند تا دلایلی را برای اعمالشان چهارچوب بندی کنند. تجربه گرایان مفهومی بر نظریات متکی به ساختار محتوا و دیسیپلین ها تأکید دارند. (۱۹۹۳، ص ۱۹۶)

۳-۱-۵- رویکرد بازنگری مفهومی

پاینار و مک نیل این محفل را به عنوان یک رویکرد نو پا در حوزه ی برنامه ریزی درسی معرفی می کنند که خود از سردمداران آن هستند. این گروه کوشش می کنند تا در واقع به شکاف بین نظریه و عمل بیشتر توجه کنند و عقلانیت بیشتری درباره ی ماهیت آن بدست آورند. ضمن داشتن انتقاد از میدان برنامه ی درسی، اعتقاد دارند که رویکردهای برنامه ی درسی در جهت گیری های علمی و فن آوران (تکنولوژیک) غرق شده اند.

آنها احساس می کنند که فهم صحیح از وضعیت ها و حالات زیبایی شناختی، انسان گرایانه و هستی گرا بدست خواهد آمد. آهنگی که در خیلی از کارها و نوشته های بازنگران مفهومی معمول است، آزادی و رهایی از تعهد و الزام در برنامه درسی است. آنها روش تحلیلی خود را پیشنهاد می کنند که از طریق آن فراگیران می توانند پاسخ های خودشان به زندگی را مطالعه کنند. از نظر آنها یادگیری در حد بالا، چیزی شخصی و منحصر بفرد برای هر فرد است.

۲-۵- طبقه بندی ارنشتاین و هانکینز از رویکردها

ارنشتاین و هانکینز که با استفاده از واژه ی رویکرد خواسته اند خانواده های مختلف دیدگاه های برنامه ی درسی را مطرح کنند، در واقع تقسیم بندی شان ناظر به تفکیک رویکردهای برنامه ریزی درسی است و از این جهت بین دیدگاه های برنامه ی درسی و رویکردهای برنامه ریز درسی فرقی قائل نشده اند و آنها را مخلوط کرده اند. تقسیم بندی آنها عمدتاً با توجه به فضای برنامه ی درسی امریکاست و در شش رویکردی که مطرح کرده اند، سه رویکرد اولی را به رویکردهای فنی تعبیر کرده اند، دو رویکرد بعدی را به عنوان غیر فنی و رویکرد ششم هم که همان بازنگران مفهومی است، از نظر آنها نمی تواند یک رویکرد تمام عیار محسوب شود زیرا فاقد مدل برای طراحی و تدوین برنامه ی درسی است. شش رویکرد عمده ی برنامه ریزی درسی آنها بدین شرح است :

۱-۲-۵- رویکرد رفتاری

طبق نظر ارنشتاین و هانکینز (۱۹۹۳، ص ۲) این رویکرد ریشه در مکتب دانشگاه شیکاگو و کسانی چون بابت، چارترز، تایلر و تابا دارد. رویکردی منطقی و تجویز کننده است برنامه ی درسی را به عنوان یک نقشه در نظر می گیرد. رویکرد بر اصول فنی و علمی تکیه دارد و شامل الگوها، مدل ها و راهبردهای قدم به قدم برای برنامه ی درسی است. اهداف عمده و اهداف درسی ویژه می شوند. محتوا و فعالیت ها طوری توالی می یابند تا بر اهداف درسی منطبق شوند و نتایج یادگیری در ارتباط با اهداف عمده و درسی (رفتاری) مورد ارزشیابی قرار می گیرند.

رویکرد رفتاری اصولاً با ایده ی کارآیی آغاز شد و تحت تأثیر صنعت و تجارت و نظریات مدیریت علمی فردریک تایلر بود که کارایی کارخانه ای را به صورت بررسی های زمانی و حرکت تحلیل می کرد. بابت رویکرد به اهداف رفتاری و ملموس و فعالیت های یادگیری را در اوایل سالهای ۱۹۲۰ در "چطور یک برنامه ی درسی بسازیم" مطرح کرد. او در کتابش بیش از ۸۰۰ هدف و فعالیت های مربوط به آن را در انطباق با نیازهای از قبل تعیین شده ی دانش آموزان طراحی کرد. در این رویکرد مسائل فنی طراحی و ایجاد برنامه ی درسی توجه بیشتری را به خود جلب می کند.

۲-۲-۵- رویکرد مدیریتی

این رویکرد به برنامه ریزی درسی مدرسه را به عنوان یک سیستم اجتماعی در نظر می گیرد. دست اندرکاران تعلیم و تربیت که بر این رویکرد تکیه می کنند، برنامه ی درسی را به صورت برنامه ها، جداول،

فضا، منابع، تجهیزات و کارکنان طراحی می کنند. رویکرد مدیریتی یک شاخه و جوانه ی رویکرد رفتاری است. این رویکرد نیز بر یک نقشه، اصول عقلانی و قدم های منطقی اما نه ضرورتاً رویکردهای رفتاری تکیه دارد. جنبه ی مدیریتی تمایل به تمرکز روی جنبه های نظارتی و سازماندهی برنامه ی درسی دارد. در این رویکرد راهنمایی ها و اشارت های لازم از طریق شبکه های ارتباطی رسمی و غیر رسمی از سوی مدیران به تبعیت کنندگان که همان معلمان هستند، تفهیم می شود. رویکرد مدیریتی ریشه در مدل های مدیریت گونه ی اوایل قرن بیستم در امریکا دارد. (۱۹۹۳، ص ۴).

رویکرد مدیریتی، رویکرد مسلط برنامه ریزی درسی در سال های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ امریکا بوده است. در خلال این دوره تصور مدیر مدرسه به عنوان یک رهبر برنامه ی درسی و آموزشی مورد قبول همه قرار گرفته بود و با ایده ی مدیر عمومی همراه شده بود. با این توجه که مدارس به آن حد که متوجه سازماندهی و اجرا بودند، کمتر متوجه محتوا بودند.

۲-۳-۵- رویکرد سیستمی

این رویکرد همانطور که ارنشتاین و هانکینز مطرح می کنند، نزدیک به دیدگاه مدیریتی است که هدفش سازماندهی سیاست ها و مردم است. در اینجا هدف، سازماندهی برنامه ی درسی در قالب یک سیستم است. جنبه ی سیستمی در برنامه ریزی درسی تمایل به نگاه کردن به واحدهای مختلف و زیر واحدهای سازمان در ارتباط با کل دارد. در این رویکرد تهیه ی نمودارهای سازماندهی، نمودارهای جریان امور مورد توجه قرار می گیرد. رویکردی مهندسی گونه است که تحت تأثیر نظریه ی سیستمی است. در رویکرد سیستمی به برنامه ی درسی، بخش های کل، ناحیه و مدرسه ای از جهت ارتباط درونی شان و تأثیرشان بر یکدیگر از نزدیک مورد بررسی قرار می گیرند. (۱۹۹۳، ص ۵)

متخصصان برنامه ی درسی که رویکرد سیستمی را بها می دهند، یک نگاه کلان یا گسترده از برنامه درسی دارند و متوجه آن دسته از مسائل و سؤالات برنامه ی درسی هستند که مرتبط با کل سیستم مدرسه ای است، نه صرفاً در قالب موضوعات یا پایه های خاص .

۴-۲-۵- رویکرد آکادمیک

به نظر ارنشتاین و هانکینز از این رویکرد به عنوان رویکرد سنتی، دایره المعارفی، کل نگر یا دانش مدار نیز می توان یاد کرد. رویکرد آکادمیک کوشش می کند تا موقعیت ها، روندها و مفاهیم برنامه ی درسی را تحلیل و ترکیب کند و تمایل دارد تا در حد کمتری توجه به ماهیت اجتماعی مدرسه داشته باشد. بحث ایجاد برنامه ی درسی معمولاً در این رویکرد بصورت عملی و نظری و نه صرفاً عملی و توجه به جنبه های گسترده ی معلوماتی در مدرسه است. گسترده کردن محدوده های برنامه ی درسی و رفتار با برنامه ی

درسی به عنوان تفکر عقلانی در مقدار قابل توجه اطلاعات زمینه‌ای، بررسی گسترده‌ی وقایع و مردم و همچنین پرداختن به مباحث بنیادی (تاریخی، فلسفی، اجتماعی و سیاسی) در این رویکرد منعکس گردیده است. ارنشتاین و هانکینز متذکر می‌شوند بعد از سال‌های دهه‌ی پنجاه اکثریتی از برنامه‌ریزان این رویکرد در اطراف ساختار دیسپلین‌ها و رشته‌های کیفی متمرکز شدند. (۱۹۹۳، ص ۶)

۵-۲-۵- رویکرد انسان‌گرایانه

این رویکرد در برنامه‌ریزی درسی کاملاً همخوان با دیدگاه‌های انسان‌گرایانه و صفات و فرآیندهای انسانی است. در واقع این رویکرد هم در برنامه‌ریزی درسی واکنشی به دیدگاه‌های تکنوکرات موجود در امریکا بوده است. این گروه می‌گویند متخصصان برنامه‌ریزی درسی جنبه‌های شخصی و اجتماعی برنامه‌ریزی درسی و تدریس را از دست می‌دهند و از جنبه‌های هنری، جسمانی و فرهنگی موضوع مواد درسی غفلت می‌کنند. به ندرت نیاز به خوداندیشی و تحقق خود را در میان فراگیران مورد توجه قرار می‌دهند و بلاخره آنکه پویایی‌های روان-اجتماعی کلاس درس و مدرسه را نادیده می‌گیرند.

ارنشتاین و هانکینز معتقدند برنامه‌ریزی درسی انسان‌گرایانه برای دانش‌آموزان دوره‌ی میانی و بالاتر و همین‌طور دانش‌آموزان با پیشرفت بالا هدایت‌کننده‌تر می‌باشد. این رویکرد به استقلال و نوآوری دانش‌آموزان توجه زیادی دارد و دانش‌آموز را به عنوان یک کل در نظر می‌گیرد و صرفاً ابعاد شناختی مورد نظر نیست. در این رویکرد رهبران برنامه‌ریزی درسی و ناظران تمایل به دادن اجازه‌ی بیشتر به معلمان برای وارد شدن در تصمیمات برنامه‌ریزی درسی دارند. کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی از پایین به بالا هستند و اغلب دانش‌آموزان به جلسات برنامه‌ریزی درسی دعوت می‌شوند تا دیدگاه‌هایشان را در مورد محتوا و تجربیات مرتبط با ایجاد برنامه‌ریزی درسی بیان نمایند. (۱۹۹۳، ص ۸)

با توجه به حرکت بازگشت به موضوعات اساسی در دهه‌ی ۸۰ در امریکا، ارنشتاین و هانکینس از افزایش تقاضا برای فضیلت علمی و تأکید بیش از حد بر جنبه‌های شناختی گله‌مند هستند و متأسف هستند از اینکه هنر و موسیقی از این تأکید برخوردار نیستند. به نظر آنها رویکرد انسان‌گرایانه یک دیدگاه اقلیت را در میان رهبران برنامه‌ریزی درسی در مدارس در بر گرفته است.

۵-۲-۶- رویکرد بازنگری مفهومی

این گروه فاقد یک مدل اساسی برای برنامه‌ریزی درسی هستند و لذا چنان به عنوان یک رویکرد عمده‌ی برنامه‌ریزی درسی نمی‌توانند محسوب شوند و این مطلب را ارنشتاین و هانکینز نیز باور دارند. همانطور که ارنشتاین و هانکینز مطرح می‌کنند. این گروه تمایل به متمرکز شدن روی جنبه‌های بزرگتر ایدئولوژیک و مسائل اخلاقی آموزش و پرورش و مؤسسات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی دارند و لذا

معتقدند این گروه را بیشتر در بافت فلسفی یا سیاسی باید مورد بحث قرار داد. بیشتر این برنامه ریزان درسی، مؤلفان و تهیه کنندگان کتاب های درسی نیستند و عمدتاً منتقدان آموزشی هستند که از یک موقعیت خاص فلسفی و سیاسی طرفداری می کنند (۱۹۹۰، ص ۸). بدین ترتیب ملاحظه می شود که تقسیم بندی ارنشتاین و هانکینز در حوزه ی برنامه ریزی درسی، بخصوص در سه رویکرد اخیر با بحث دیدگاه های برنامه ی درسی مخلوط شده است.

۳-۵- طبقه بندی شوبرت از رویکردها

شوبرت (۱۹۸۶، ص ۱۷۰) سه رویکرد متمایز را البته با توجه به فضای برنامه ریزی درسی در امریکا، در جهت مقایسه، در حوزه ی کاوشگری برنامه ی درسی (همان مهندسی برنامه ی درسی یا برنامه ریزی درسی) مورد توجه قرار می دهد که اولی رویکرد پایدار یا تجربی تحلیلی متأثر از دیوئی و تایلر است. دومی رویکرد عملی یا تفسیری متأثر از شوآب و سومی رویکرد رویه ی نقادی یا رهایی بخش است.

۱-۳-۵- رویکرد مسلط برنامه ریزی درسی (رالف تایلر) یا الگوی تجربی / تحلیلی

تایلر چهار سؤال اساسی در طراحی و تدوین برنامه ی درسی مطرح می کند که می باید در فرآیند برنامه ریزی درسی به آنها پاسخ داده شود و در چهار واژه ی کلیدی: اهداف و مقاصد، تجربیات یادگیری، سازماندهی تجربیات و ارزشیابی خلاصه می شود. از سال های ۱۹۵۰، کاوشگری در حوزه ی برنامه ی درسی به سرعت رشد می کند توجه به رویکرد تایلر همراه با توجه به موضوعات اساسی و رفتارگرایی در برنامه ی درسی را می توان در جنبش اصلاحی برنامه های درسی بعد از ماجرای اسپوتنیک دید که در آن متخصصان موضوع ماده ی درسی و رشته های مختلف علمی برای ایجاد برنامه ی درسی متناسب با ساختار رشته شان فرا خوانده شدند از روان شناسان خواسته شد تا نظام هایی برای یادگیری فراهم کنند که دانش دیسپلینی را همراه کند.

لذا روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت که تعلیماتشان در روش تحقیق تجربی، تحلیلی، رفتاری و عینی بود فرا خوانده شدند تا نتایج را ارزیابی کنند. شوبرت می گوید: « این رویکرد در برنامه ریزی درسی در حدی از قدرت برخوردار شد که به صورت یک الگو با قوانین و احکام اداره کننده اش برای هدایت کاوشگری در حوزه ی برنامه ی درسی درآمد که حتی امروز نیز از پابرجایی و برجستگی برخوردار است.» (۱۹۸۶، ص ۱۷۳)

شوبرت خود از حامیان این رویکرد در برنامه ریزی درسی است و در توضیح رویکرد تایلر می گوید او با اندیشه ای گسترده نسبت به رفتار دانش آموزان و از جمله اینکه آنها چگونه فکر می کنند و احساس می کنند، به تجربیات فراگیران در مدرسه و خارج از مدرسه توجه دارد. در رویکرد برنامه ی درسی او از

نیاز برای درگیر شدن فعال دانش آموزان در تجربیات یادگیری خودشان و از رویکردهای آماده کننده و تجویز شده ای که منطبق وی را پوشش می دهد، طرفداری می شود.

۲-۳-۵- رویکرد عملی شوآب در کاوشگری برنامه درسی

این رویکرد در واقع دیدگاهی انتقادی نسبت به رویکرد مسلط برنامه ی درسی رالف تایلر دارد. در واقع انتقاد شوآب و رویکرد پیشنهادی او اعتراضی به نهضت علمی کردن حوزه ی برنامه ی درسی بعد از جریان اسپونیتیک در اواخر دهه ی ۱۹۵۰ در امریکا بوده است. به اعتقاد او این نحوه ی برنامه ریزی درسی به خاطر پیش مشغولیت هایش با رویکرد فنی و رفتاری در توسعه ی برنامه ی درسی در حال اضمحلال می باشد. او نظرگاهی را مطرح می کند که در مقابل تسلط زبان و رویکرد تئوریک مطرح در آن سالهاست. همانطور که شوبرت می گوید: انتقاد شوآب بیشتر متوجه نحوه ی کاوشگری و پیش رفتن در حوزه ی برنامه ی درسی است. او علایمی از بحران آشکار را در حرکت محققان آموزشی و برنامه ریزان درسی به صورت دور شدن از پدیده ای که آنها ادعای مطالعه اش را دارند، شناسایی می کند و آن ضعف عدم توجه به موقعیت های واقعی و عملی آموزش است. بدین ترتیب او به نوعی حرکت به سمت جنبه های عملی در حوزه ی برنامه درسی و گلیچین کردن از دیدگاه ها و نظریات مختلف و قابل حصول در حوزه ی برنامه درسی اعتقاد دارد. (۱۹۸۶، ص ۱۷۴)

۳-۳-۵- رویکرد رویه ی نقّادی در کاوشگری برنامه ی درسی

این رویکرد منشعب از اگزستانسیالیسم، پدیدارشناسی، نظریه ی نقّادی و نظریه پردازی شخصی است (۱۹۸۶، ص ۱۷۷). این رویکرد بسیار نزدیک به دیدگاه بازنگری مفهومی است که قبلاً در بررسی خانواده های مختلف دیدگاه های برنامه ی درسی مطرح گردید. شوبرت این رویکرد را با توجه به مجموعه هایی که توسط ویلیام پاینار در سال های میانی ۱۹۷۰ و مقالات جیرو، پنا و پاینار تحت عنوان بازنگری مفهومی ارائه شد، مطرح می کند اما باید توجه داشت که این گونه برداشت های انتقادی هنوز در مرحله ما قبل الگویی است و طرح آن به عنوان الگو در حوزه ی برنامه ی درسی صحیح نیست. این گروه نسبت به مسائل نژادی، طبقه اجتماعی و جنسیت در آموزش و پرورش و همینطور کیفیت زندگی، دیدگاه به زندگی و رشد کردن و در حد کامل آزاد شدن حسّاس هستند و به دنبال شکل های جدید زبان برنامه ی درسی غیر از زبان مسلط برنامه ی درسی تئوریک هستند.

* جمع بندی بحث رویکردهای برنامه ریزی درسی

با دقت در طبقه بندی های صاحب نظران برنامه ی درسی همان طور که در بحث دیدگاه پنج موضوع محوری و یا پنج گروه مشخص از دیدگاه ها جمع بندی شد، در این جا نیز می توان رویکردها را در سه گروه زیر قرار داد:

۱- رویکردهای سنت گرا

رویکردهای کلاسیک برنامه ریزی درسی، دیدی به برنامه ریزی درسی سیستمی یا رفتاری دارند و الگوی خود را از صاحب نظرانی چون تایلر، تابا، دیوئی و . . . گرفته اند و بر نقشه بودن برنامه ی درسی تأکید دارند. این رویکردها الگوی مسلط برنامه ریزی درسی بوده اند و بیش از همه از نظر صاحب نظران حوزه ی برنامه ی درسی شایسته ی الگو بودن هستند. این رویکردها طیف وسیعی را شامل می شوند و شامل رویکردهای رفتاری، سیستمی، تحقیق مدار، دیسپلینی و حتی آکادمیک در حوزه ی برنامه ریزی درسی می شوند.

۲- رویکردهای واقع گرا

رویکردهای عملی، واکنشی نسبت به نهضت علمی کردن برنامه ی درسی و رویکردهای بیش از حد تئوریک آن هستند. تأکید بر جنبه های عملی و نیمه عملی دارند و به گلچینی از دیدگاه های برنامه ی درسی در توسعه ی برنامه ی درسی توجه دارند. کسانی چون شوآب با تأکیدشان بر عملی بودن، تصمیم گیری معنی داری و احساسی از هدایت و گلچین کردن از دیدگاه های برنامه ی درسی، در اینجا قرار می گیرند.

۳- رویکردهای انتقاد گرا

دسته ی سوم، رویکردهای انتقادی و بازنگر هستند که شامل رویکردهای انسان گرایانه، انتقادی، بازنگری مفهومی می شوند و طیف گسترده ای را تشکیل می دهند. این گروه نیز واکنشی نسبت به دیدگاه های تکنوکرات و خط تولیدی در حوزه ی کار برنامه ریزی درسی دارند و به پویایی های روان اجتماعی کلاس توجه دارند، بخشی از این طیف گسترده نیز متوجه پر کردن فاصله ی نظر و عمل هستند و نسبت به شرایط موجود منتقدند.

موضوعات اساسی	صاحب‌نظران	محورها	
		رویکردهای زیر پوشش	رویکردها
<ul style="list-style-type: none"> - برنامه‌ی درسی یک نقشه و طرح است. - اعتقاد به فرآیندهای علمی، تکنولوژیک و عقلانی - تکیه بر اصول فنی و علمی - ویژه کردن اهداف عمده - سازمان دهی برنامه‌ی درسی در قالب یک سیستم - تجزیه و تحلیل و ترکیب مفاهیم برنامه‌ی درسی - کاوشگری در برنامه‌ی درسی 	<ul style="list-style-type: none"> ارنشتاین و هانکینز // // // // // // // // // // پاینار و مک نیل // // تایلر / شوبرت 	<ul style="list-style-type: none"> رفتاری سیستمی دیسپلینی تحقیق مدار مدیریتی آکادمیک تجربه‌گرایی مفهومی مسلط تایلر 	سنت‌گرا
<ul style="list-style-type: none"> - تأکید بر جنبه‌های عملی و نیمه عملی - گلچین کردن رویکردها و دیدگاه‌ها - تکیه بر تصمیم‌گیری، معنی‌داری و احساس‌هدایت در عمل 	شوبرت	<ul style="list-style-type: none"> رویکرد عملی شوآب در برنامه‌ریزی درسی 	واقع‌گرا
<ul style="list-style-type: none"> - پویایی روان اجتماعی مدرسه - آزادی و رهایی از تعهد و الزام در برنامه‌ی درسی - اهمیت دادن به یادگیری فردی - توجه به استقلال و نوآوری دانش‌آموزان - در نظر گرفتن دانش‌آموز به عنوان یک کل 	<ul style="list-style-type: none"> ارنشتاین و هانکینز شوبرت پاینار و مک نیل 	<ul style="list-style-type: none"> انسان‌گرا بازنگری مفهومی رویه‌ی انتقادی 	انتقاد‌گرا

جدول شماره ۷ جمع‌بندی و تلفیق رویکردهای برنامه‌ریزی درسی

۶- روش‌های طراحی برنامه‌ی درسی

منظور از روش طراحی برنامه‌ی درسی، روش تعیین عناصر برنامه‌ی درسی است. تایلر (۱۹۴۹) عناصر برنامه‌ی درسی را اهداف و مقاصد، تجربیات یادگیری (محتوا و موضوع درسی) و سازماندهی و ارزشیابی می‌دانست. زایس (۱۹۷۶) عناصر برنامه‌ی درسی را متشکل از هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی می‌شناخت. بوشامپ (۱۹۸۲) عناصر برنامه‌ی درسی را متشکل از بیان هدف و مقصود، محتوا، کاربرد و ارزشیابی می‌شمرد. آیزنر (۱۹۸۵) عناصر برنامه‌ی درسی را شامل هدف، محتوا، نوع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و روش پاسخ و ارزشیابی می‌دانست. گودلد و کلاین (۱۹۹۱) عناصر برنامه‌ی درسی را متشکل از ۹ عنصر می‌دانند:

اهداف و مقاصد، محتوا، مواد و منابع، فعالیت ها، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضا. اش (۱۹۹۱) می نویسد که به طور گسترده توافق عمومی متخصصان بر این پنج عنصر برنامه ی درسی قطعی است: چهارچوب فرضیات در خصوص جامعه و یادگیرنده، اهداف و مقاصد، محتوا یا مواد درسی با عنایت به انتخاب، وسعت و توالی، روش انتقال و ارزشیابی

هر برنامه ی درسی با یک دیدگاه و جهت گیری اجتماعی و فلسفی شروع می شود. بنابراین به اندازه ی تعداد دیدگاه ها و فلسفه های تربیتی می توان طراحی های مختلفی از برنامه درسی را ارائه داد. به همین دلیل تعاریف متعددی از برنامه ی درسی و طراحی آن به عمل آمده است.

هر برنامه ی درسی دو بعد کلی دارد: ۱- طرح ۲- ساختار

در بعد طرح کار برنامه ی درسی، مفهومی کردن واقعیات مردم و جهان است و از این طریق ما نسبت به جهان و مردم آن آگاهی پیدا می کنیم. در بعد دوم یعنی ساختار مجموعه ی مفاهیم به یادگیرنده منتقل می شود. پس برنامه ریز درسی مفاهیم موجود در یک رشته ی درسی را دوباره به زبان دانش آموز مفهوم سازی می کند و آن را از طریق یک ساختار مناسب به او منتقل می کند.

با توجه به دیدگاه ها، فرادیدگاه ها و فلسفه های مختلف تلاش هایی در سطح جهان صورت گرفت تا طرح هایی را تهیه کنند که پاسخ گوی نیازهای مختلف جامعه، دانش آموز، معلمان و اولیا باشد. امروزه بالغ بر ۲۶ طرح برنامه ی درسی به ثبت رسیده است که کار انتخاب را برای برنامه ریزان مشکل می سازد. شاید بهترین کار این باشد که ضمن آگاهی از همه ی آن ها، با توجه به نظام ارزشی جامعه ی خود (ایران) و آینده نگری، به انتخاب طرح هایی مناسب و یا طرحی تلفیقی مبادرت کنیم.

دکتر قوچیان و تن ساز (۱۳۷۴) از بین طرح های موجود، شش طرح کلی را معرفی کرده اند که به طور خلاصه بررسی می شود.

۱-۶- روش طراحی برنامه ی درسی بر اساس پایه ی مشترک

منظور از طراحی برنامه ی درسی بر اساس پایه ی مشترک، توجه به آموزش عمومی است که در آن به مسایل جامعه بیشتر توجه می شود. یعنی، اینکه جامعه مسایل مشترک دارد، دردهای مشترک دارد و زبان علمی مشترک می خواهد. جامعه برای حرکت نظامدار و برای رفع معضلاتش نیاز به یک زبان علمی دارد. در طراحی آموزشی برای پاسخگویی به زبان مشترک جامعه باید زبان مشترک علمی درست شود و به این طریق است که دروس مشترک به عنوان زبان علمی مشترک و برای پاسخ گویی به نیاز مشترک جامعه شکل می گیرند. بنابراین، فلسفه ی وجودی برنامه ی مشترک این است که دروسی را مشترک انتخاب کنیم که این دروس برای تمامی دانش آموزان مشترک باشد و از این طریق بتوان ارتباط اجتماعی لازم را برقرار کرد. پس از آن مسئله ی انتخاب پایه های مشترک پیش می آید که چگونه باشد. آیا به صورت اجباری مطرح شود یا اختیاری؟ در اینجا دو دیدگاه وجود دارد. یکی برنامه ی درسی مشترک آزاد که در آن مسئولیت انتخاب

محتوا و انتخاب منابع و فعالیت ها و راهبردهای یاددهی - یادگیری کاملاً در اختیار معلم قرار داده می شود و با رهبری معلم و کمک دانش آموز نیازهای مشترک جامعه شناسایی، مواد درسی انتخاب و سپس هدف تعیین می شود. در اینجا معلم و دانش آموز آزادی عمل دارند. دوم برنامه ی درسی مشترک از پیش تعیین شده یعنی، ما از قبل جامعه را می شناسیم، دانش آموز را می شناسیم، با یادگیری و روان شناسی یادگیری آشنا هستیم، رشته ها و مواد درسی مختلف را می شناسیم و براساس این شناسایی برنامه ای مشخص را برای دانش آموز تهیه می کنیم. در این قسمت به دو طریق می توان برنامه و مواد درسی را ارائه کرد. یکی براساس موضوعات و مواد جداگانه ی درسی که براساس مفاهیم و نیازهای مشترک جامعه تعیین و انتخاب شده اند. دوم، انتخاب دروس به هم پیوسته است. یعنی در برخی دروس که می توانند با هم ارتباط داشته باشند، دو درس یا سه درس را که با هم ارتباط دارند، به صورت پیوسته ارائه می دهند تا زبان مشترک و مفاهیم مشترک داشته باشند. برنامه ی مشترک به هم پیوسته یعنی توجه به ارتباط درونی میان دو مفهوم و موضوع یا بیشتر. این روش طراحی می گوید که تهیه کنندگان برنامه ی درسی و نویسندگان کتاب های درسی باید ارتباط میان موضوعات را روشن کنند و دانش آموز را در خلاء رها ن سازند که خودش برود و پیدا کند.

۲-۶- روش طراحی برنامه ی درسی به شیوه ی میان رشته ای

این روش می گوید می توانید مفاهیم مشترک را از علوم مختلف بردارید و به عنوان یک رشته ی مستقل یعنی میان رشته ای قرار دهید. به عبارت دیگر، می توان ابعاد مختلف یک پدیده را از دیدگاه های علوم دیگر بررسی و در یک مجموعه آورد. به عنوان مثال، می توان پدیده ی هوش را از دیدگاه روان شناسی، جامعه شناسی، تاریخی، ریاضی و کاربردی در یک مجموعه معرفی نمود و بدین ترتیب، خوراک تحلیل یک پدیده را از ابعاد مختلف فراهم آورد.

۳-۶- روش طراحی برنامه ی درسی به شیوه ی مسئله مداری و جامعه مداری

در این روش، طرح برنامه ی درسی با توجه به جامعه و نیازهای آن تنظیم می شود. اینکه جامعه به چه چیز احتیاج دارد. آیا کتاب های موجود جوابگوی نیازهای جامعه هست. آیا واقعاً توقعات جامعه را می شناسیم. آیا مطالعه ی منظم و اصولی درباره ی توقع جامعه از آموزش ابتدایی و کتاب های آن صورت پذیرفته است؟ این روش می گوید جامعه را مطالعه کنید و طرح شما از برنامه ی درسی براساس مسائل جامعه باشد.

چگونه می توان این نیازها را به کتاب های درسی برد. باید ابتدا این نیازها را مفهومی کرد و سپس این مفاهیم را از طریق ساختار خاص به دانش آموزان منتقل کرد.

۴-۶- روش طراحی برنامه ی درسی به شیوه ی موضوع مداری و رشته مداری

انسان موجودی سازمان یافته است که صرفاً فقط مجموعه ای از عناصر فیزیولوژیک نیست. انسان دارای کلیت است. انسان قابلیت شدن دارد و به زبان دیگر انسان در جستجوی معناست. گفته اند که انسان موجودی است دارای عقل و هوش و همین عامل هوش است که موجب شده است او در جستجوی معنا و درصدد خلق معنا باشد. معتقدند که باید از طریق موضوعات درسی مختلف این جنبه های هوشی انسان را رشد داد.

۵-۶- روش طراحی برنامه ی درسی به شیوه ی دانش آموز مداری

همان طور که در دیدگاه های مختلف، به انسان به شکل های مختلفی می نگرند. کودک و دانش آموز نیز در دیدگاه های مختلف ارزش های متفاوتی دارد. عده ای معتقدند که کودک گل است. کودک را هم باید مانند گل پرورش داد. امکانات رشد او را فراهم ساخت و موانع رشد را برطرف کرد. عده ای معتقدند که کودک یک برده است و بنابراین، باید او را مانند برده مقید کرد و او را به کار گرفت. برخی کودک را دشمن تلقی می کنند و می گویند باید او را مهار کرد. لفظ جنگ روانی را به کار می برند و می گویند سعی کنید در جنگ فیزیکی بر کودکان پیروز شوید.

دیدگاه دیگری در مورد کودک این است که هر کودک را مانند دانه های یک زنجیر ماشین می دانند. معتقدند که هر کودک، یک حلقه از یک زنجیر است و بنابراین، باید هر یک از این دانه های زنجیر خوب تربیت شوند تا با دانه های دیگر توازن و هم آهنگی لازم را داشته باشند و ماشین جامعه بتواند به خوبی حرکت کند. دیدگاه دیگری می گوید انسان مانند برخی از گیاهان و جانوران است که در طبیعت رنگ عوض می کند. می گویند کودک در خانواده یک نوع تعلیم و تربیت می گیرد، در مدرسه نوعی دیگر. دیدگاه دیگری که حاکمیت طولانی تری دارد، کودک را به منزله ی بزرگسال کوچک می شمارد. یعنی کودک مینیاتور انسان است. اینها می گویند انسان موجودی با این خصوصیات است، پس کودک هم همان خصوصیات را با تناسب کمتری داراست.

دیدگاه دیگری در مورد کودک وجود دارد که او را انسان قابل تربیت، انسانی با زمینه ها و استعداد های متفاوت می داند که تعلیم و تربیت باید امکان و زمینه های رشد او را فراهم آورد. در این دیدگاه کودک را انسانی متفکر می دانند، انسان خلاق که دارای تعقل و تفکر خودش است و بنابراین، با تأکید بر این جنبه های رشد، برنامه های درسی متناسب برای او را فراهم می آورند.

۶-۶- روش طراحی برنامه ی درسی به شیوه ی تلفیقی

در این روش، از کلیه ی طرح ها و روش های برنامه ی درسی استفاده می شود. یعنی با تلفیقی از هرکدام یک برنامه ی درسی طراحی می شود و برنامه ریز به عنوان یک انسان آزاد اندیش از منابع مختلف دانش استفاده می کند. او در نقش یک معمار یا رهبر آموزشی از این منابع در یک طرح منسجم استفاده می کند. سخن مهمی که در اینجا وجود دارد این است که برای طراحی برنامه ی درسی اگرچه می توان از کودک مداری، جامعه مداری، موضوع و رشته مداری و سایر طرح ها استفاده کرد، اما در نهایت طرحی برای برنامه ی درسی مطلوب است که پایه ای برای آموزش مداوم شود. یعنی یادگیرنده را تشویق به یادگیری دائمی کند، فرصت های مناسب برای پرورش استعدادهای او به وجود آورد، قدرت خلاقیت او را افزایش دهد و به کنجکاوی های او بها دهد و راه را برای تفکر و استدلال او باز گذارد. طرحی مطلوب است که آینده نگری دانش آموز را مدنظر قرار دهد. برنامه های درسی باید به گونه ای طراحی شوند که انفجار ذهنی ایجاد نکنند.

* جمع بندی بحث روش های طراحی برنامه ریزی درسی

تنوع روش های طراحی برنامه ریزی درسی به تنوع رویکردهای برنامه ریزی به همان نسبت به تنوع دیدگاه ها و فرادیدگاه های برنامه درسی برمی گردد. برنامه ریزان درسی هرکدام از روش های طراحی را در برنامه ریزی درسی پیشه ی خود سازند، لازم است از آغاز در انتخاب دیدگاه ها و رویکردها نیز دخالت داشته باشند. در واقع روش های طراحی، نمودهای عینی دیدگاه های فلسفی و رویکردهای ذهنی برنامه ریزان را نشان می دهد. در تعیین عناصر برنامه ی درسی بهتر است کلیه ی افراد مؤثر در برنامه شرکت داشته باشند از قبیل برنامه ریزان درسی، متخصصان رشته ی درسی، معلمان، دانش آموزان و مدیران مدارس. روش طراحی برنامه ی درسی به خودی خود قابل اجرا و گزینش نیست بلکه دیدگاه و رویکرد است که برنامه ریز را به سوی انتخاب روش خاص هدایت کرده و سوق می دهد.

روش های طراحی	موضوعات اساسی
طراحی بر اساس پایه ی مشترک	<ul style="list-style-type: none"> - توجه به مسائل جامعه و مسائل مشترک - توجه به یک زبان علمی مشترک - برقراری ارتباط اجتماعی از طریق دروس مشترک - توجه به ارتباط درونی میان دو مفهوم در دروس مشترک - توجه به روشن کردن ارتباط بین دروس
طراحی به شیوه ی میان رشته ای	<ul style="list-style-type: none"> - توجه به ابعاد مختلف یک پدیده از دیدگاه علوم مختلف - توجه به مفاهیم مشترک در یک رشته ی مستقل - منفک کردن مفاهیم مشترک علوم در یک رشته ی مستقل میان رشته ای
طراحی به شیوه ی مسئله مداری و	<ul style="list-style-type: none"> - توجه به نیازهای جامعه - شناسایی نیازهای جامعه - مفهومی کردن نیازهای جامعه

جامعه مداری	- وارد کردن مفاهیم در ساختار خاص درسی
طراحی به شیوه ی موضوع مداری و رشته مداری	- اهمیت دادن به موضوعات درسی - اهمیت به ساختار رشته های علمی - رشد معانی و انسانیت از طریق موضوعات
طراحی به شیوه ی دانش آموز مداری	- طبیعت انسانی - دیدگاه های روان شناسی و تعلیم و تربیت - تأکید روی دانش آموز - شرکت دانش آموز در طراحی آموزشی - دانش آموز اساس و زیربنای فرآیند آموزش
طراحی به شیوه ی تلفیقی و عملی	- تکیه بر آموزش مداوم و دائمی - افزایش قدرت خلاقیت - اهمیت دادن به کنجکاوی - تقویت تفکر و استدلال

جدول شماره ی ۸ جمع بندی و تلفیق روش های طراحی برنامه ریزی درسی

موضوعات / محورها	موضوع محوری	دانش آموز محوری	جامعه محوری
دیدگاه	سنت گرایی	تجربه گرایی صلاحیت مداری تحقق انسانی شناختی	اجتماعی
رویکرد	سنت گرا	انتقاد گرایی واقع گرایی	انتقاد گرایی واقع گرایی
روش	موضوع مداری	پایه مشترک میان رشته ای دانش آموز مداری تلفیقی	مسئله مداری و جامعه مداری

جدول شماره ی ۹ جمع بندی و مقایسه ی دیدگاه ها، رویکردها و روش های برنامه ی درسی

۷- الگوها و مدل های برنامه ریزی درسی

در علم برنامه ریزی درسی الگوها و مدل های متنوعی از سوی صاحب نظران این رشته ارائه و طراحی شده است که عبارتند از: مدل تایلر، مدل تابا، مدل الیوا، مدل سیلور و الکساندر و . . . که از بین این مدل ها به توضیح دو مدل متناسب با موضوع این پژوهش بسنده می شود.

مدل تایلر

بدون شک تایلر یک از صاحب نظران برجسته مدل های تکنیکی، علمی است. تایلر در سال ۱۹۴۹ کتاب اصول اساسی برنامه ی درسی و آموزشی را منتشر کرد که در آن بررسی مسائل برنامه ی درسی و آموزشی منطقی را ارائه نمود. او یادآور شد که برنامه ریزان درسی باید مراحل زیر را در نظر داشته باشند :

۱. هدف های آموزشی مدرسه،

۲. تجربه های آموزشی مربوط به هدف ها،

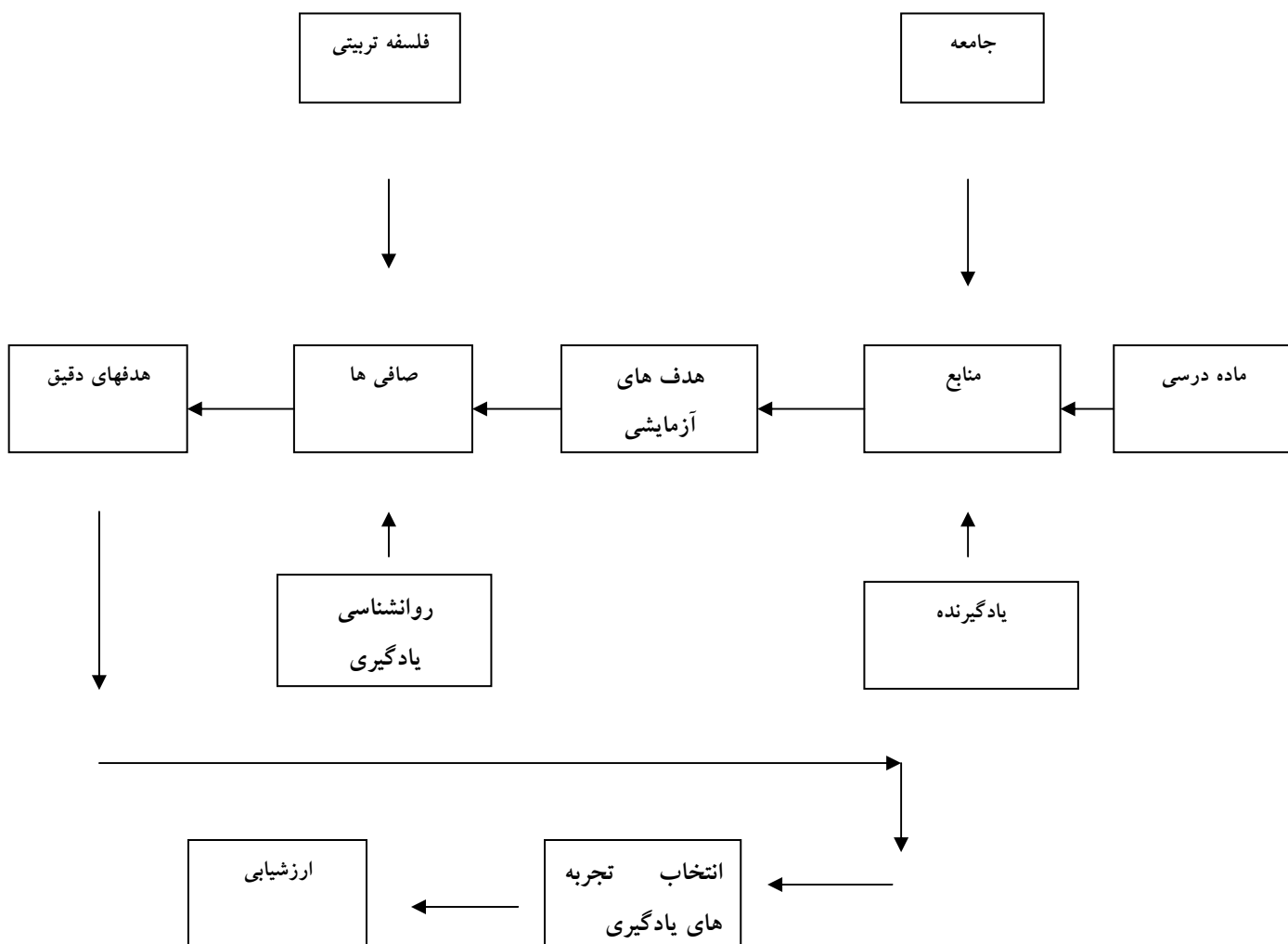
۳. سازمان دهی تجربه ها،

۴. ارزشیابی هدف ها.

تایلر یادآوری کرد که برنامه ریزان درسی هدف های کلی را بر اساس گردآوری اطلاعات از سه منبع : ماده ی درسی، یادگیرنده و جامعه تعیین کنند؛ سپس هدف ها را از دو صافی فلسفه ی تربیتی و روانشناسی یادگیری بگذرانند. بعد از گذراندن از این دو صافی، هدف های ویژه ی آموزشی به دست می آیند. سپس تایلر چگونگی انتخاب تجربه های یادگیری برای تحقق هدفها را مورد بحث قرار می دهد. تجربه های یادگیری باید بنا به تجربه های قبلی فراگیر و موقعیتی که او به آن خواهد رسید، همچنین در پرتو آن چه مریبان درباره یادگیری و رشد انسانی می دانند انتخاب می شوند.

تایلر در مرحله ی بعد سازمان دهی تجربه ها را مورد بحث قرار می دهد. او می گوید : تجربه های یادگیری باید طوری تنظیم شود که بالاترین تاثیر را روی یادگیرنده بگذارد. او اعتقاد داشت که عناصر برنامه ی درسی از قبیل آرا، مفاهیم، ارزش ها و مهارت ها باید مانند دانه های یک نخ در ساخت برنامه ی درسی قرار گیرند. این عناصر کلیدی می توانند نقش سازمان دهنده را در آموزش بازی کنند و تجربه های یادگیری مختلف در موضوعات گوناگون را به یکدیگر ربط دهند؛ همچنین آرا، مفاهیم، ارزش ها و مهارت ها می توانند محتوای درون موضوعات خاص را به هم مربوط سازند.

تایلر ارزشیابی را در برنامه ریزی درسی خیلی مهم می شمارد. او یادآوری می کند که اگر مریبان بخواهند کشف کنند که آیا به واقع تجربه های یادگیری نتایج مورد انتظار را تحقق بخشیده اند یا نه باید از ارزشیابی استفاده کنند؛ همچنین براساس ارزشیابی است که معلوم می گردد برنامه موثر بوده است یا نه. گرچه تایلر مدل خود را در برنامه ریزی درسی به صورت نمودار مشخص نکرد ولی می توان در چنین مدلی نشان داد :



نمودار شماره ی ۱ مدل برنامه ریزی درسی تایلر

مدل تابا

«هیلتا تابا» معتقد بود کسانی که برنامه ی درسی را اجرا می کنند، باید در برنامه ریزی نیز شرکت نمایند. او از رویکرد از پایین به بالا حمایت نمود.

تابا اعتقاد داشت که مدل مدیریتی (از بالا به پایین) توالی و نظم درستی ندارد. برنامه ی درسی باید توسط کسانی که برنامه را مورد استفاده قرار می دهند، طراحی شود. معلمان باید از طریق تهیه ی واحدهای ویژه ی یاددهی - یادگیری برای دانش آموزان، فرآیند برنامه ریزی درسی را شروع کنند. یعنی با یک روش استقرایی از امور جزئی به طرح کلی برسند. این همان شیوه ای است که در روش قیاسی سنتی که از طرح کلی شروع می شد و به امور جزئی می رسید مورد مخالفت قرار گرفت. تابا هفت مرحله ی اصلی را در مدل خود برشمرد که در آن معلمان اعمال زیر را انجام می دهند:

۱. **تشخیص نیاز:** معلم (برنامه ریز درسی) با تعیین نیازهای دانش آموزان فرآیند برنامه ریزی درسی را شروع می کند.
۲. **تعیین هدف:** معلم پس از تعیین نیازها، هدف های قابل تحقق را معین می کند.
۳. **انتخاب محتوا:** با توجه به هدف های تعیین شده، محتوای مناسب انتخاب می شود. محتوا نه تنها با هدف ها باید سازگار باشد، بلکه اعتبار و اهمیت لازم را نیز باید دارا باشد.
۴. **سازمان دهی محتوا:** معلم نباید به انتخاب محتوا اکتفا کند، بلکه لازم است با توجه به رشد فراگیران، پیشرفت و علایق آنها محتوا را سازمان دهد.
۵. **انتخاب تجربه های یادگیری:** محتوا به دانش آموزان ارائه می شود و آن ها محتوا را مرتب و سازمان می دهند. از این نظر روش های تدریس معلم مستلزم درگیری دانش آموز با محتوا است.
۶. **سازماندهی فعالیت های یادگیری:** همان طور که محتوا توالی و سازمان پیدا می کند، فعالیت های یادگیری نیز لازم است سازمان یابد. توالی فعالیت های یادگیری بر اساس محتوا انجام می گیرد، اما معلم باید دانش آموزان ویژه را نیز در نظر داشته باشد.
۷. **ارزشیابی:** برنامه ریز درسی باید تعیین کند که چه هدفهائی تحقق پیدا کرده اند. برای این کار ارزشیابی صورت می گیرد. شیوه های ارزشیابی باید از سوی دانش آموزان و معلمان تدوین یابد. (ملکی، ۱۳۷۶، صص ۸۵ - ۸۷)

۸- مبانی برنامه ریزی درسی

هر برنامه ی درسی از سه منبع ماده ی درسی، جامعه و دانش آموز به وجود می آید که اساس اقدامات بعدی آن را روان شناسی یادگیری و فلسفه ی تربیتی تشکیل می دهد. از آن جا که هدف این پژوهش، تبیین و تشریح دیدگاه ها، رویکردها و روش هاست؛ سعی شده است در بحث مربوط به مبانی برنامه ریزی درسی، سه حوزه ی اساسی و عمده یعنی زیر بنای فلسفی، روان شناسی و زبان شناسی بررسی و مطالعه شود.

الف) مبانی فلسفی برنامه درسی

برای این که تصمیم ها و فعالیت های مربوط به برنامه ریزی درسی، آگاهانه، منطقی و عملی باشد، لازم است بر پایه ی اصول، مبانی و معیارهای معتبری استوار باشد. به عبارت دیگر برای سازماندهی دقیق فعالیت ها و تجربیات یادگیری نیاز به آگاهی از مکاتب فلسفی و فلسفه های تربیتی مختلف احساس می شود تا در تعیین اهداف، روش ها و محتوا از نقطه نظرات تربیتی استفاده ی کافی برده شود. مبانی فلسفی یکی از

مهم ترین مباحث علمی برنامه ریزی درسی محسوب می شود که آگاهی از آن در بهبود آموزش، یادگیری و افزایش کارایی نظام آموزشی مؤثر خواهد بود.

دکتر علی شریعتمداری معتقد است: «بین فلسفه و تعلیم و تربیت سه نوع رابطه وجود دارد که عبارتند از:

۱- هم فلسفه و هم برنامه ی درس به عنوان دو موضوع مجزا و مستقل تلقی شده و ارتباط بین این دو رشته یا از طریق تدریس در کلاس و یا در تعیین محتوای دروس مختلف برقرار می شود.

۲- برنامه ریزی درسی، اجرای روش های فلسفی یا فعالیت های تحقیقی فلسفه را در جریان برنامه درسی مورد نظر قرار می دهد و تجربیاتی را سازمان دهی می کند که در آن دانش آموزان از روش های مناظره، استقرایی، قیاسی و حل مسئله استفاده کنند.

۳- فلسفه به عنوان تئوری و تعلیم و تربیت و برنامه ریزی درسی به عنوان عمل تلقی می شود. از نظر جان دیوئی فلسفه، تئوری کلی یا اساس نظری تعلیم و تربیت تلقی می شود. این نوع رابطه بین فلسفه و برنامه ی درسی به این نکته اشاره دارد که در هر برنامه ی درسی پایه ای از فلسفه نهفته است. نوع مفروضاتی که برنامه ریز به آن معتقد است طرح برنامه ی درسی او را تحت الشعاع قرار می دهد.» (شریعتمداری، ۱۳۶۶، صص ۱۱۲-۱۱۶)

فلسفه برای برنامه ریزان درسی و معلمان، چهارچوبی اساسی برای سازماندهی مدرسه و کلاس به وجود می آورد. فلسفه به آن ها کمک می کند تا به این پرسش پاسخ دهند که مدرسه برای چیست. موضوعات درسی چه ارزشی دارند، دانش آموزان چگونه یاد می گیرند، چه روش ها و موادی را باید یاد گرفت. فلسفه چهارچوبی برای مسائل و وظایف مانند تعیین اهداف تعلیم و تربیت، محتوا و سازمان، فرآیند آموزش و یادگیری مهیا می سازد. (ارنشتاین و هانکینز، خلیلی، ۱۳۷۳، ص ۶۶)

فلسفه به سه مقوله ی کلی تقسیم می شود: الف) **متافیزیک**: مقوله یا حوزه ای که سؤالات و مفروضات انسان را در مورد ماهیت و چگونگی پیدایش جهان و انسان در بر می گیرد. ب) **معرفت شناسی**: مقوله ای که سؤالات و مفروضات انسان را درباره ی معرفت یا شناخت، چگونگی کسب معرفت یا یادگیری، انواع معرفت و یادگیری در برمی گیرد. پ) **ارزش شناسی**: مقوله ای که سؤالات و مفروضات انسان را درباره ی ارزش ها، انواع آن ها، اخلاق و زیبایی در برمی گیرد. پاسخ به هر یک از سؤالات فوق و مفروضات مربوط به آن ها مکاتب فلسفی مختلفی را به وجود آورده است. (یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۴۴)

۱- مکاتب مهم فلسفی

در حوزه ی فلسفه ی تعلیم و تربیت، مکاتب فراوانی به منصفه ی ظهور رسیده اند که به مهم ترین آن ها اشاره می گردد :

۱-۱- ایده آلیسم

این عقیده یا نظام فکری پدیده ها را بر اساس «ایده آل» یا آنچه به روح و تصور نسبت داده می شود تفسیر و توجیه می کند و «عقل یا ذهن» یا «روح» را مقدم بر ماده می داند. ایده آلیسم بر اخلاق و روان، به عنوان اساس بیان جهان تاکید دارد. حقیقت و ارزش به عنوان اموری مطلق، ابدی و جهانی هستند. دانستن یعنی دوباره فکر کردن درباره ی تصورات نهان که قبلاً در ذهن حاضر بوده اند. وظیفه ی معلم آن است که این دانش نهان را به خود آگاهی برساند. به عنوان فرآیندی عقلانی، اساسی، یادگیری شامل یادآوری و عمل به تصورات است. تعلیم و تربیت به طور کامل با مواد مفهومی در ارتباط است.

ایده آلیست به موضوعات درسی، برنامه ی درسی که به تصورات و مفاهیم مربوط هستند، اهمیت می دهند. مهمترین موضوعات درسی و بالاترین شکل دانش، ارتباط مفاهیم را با یکدیگر مشخص می نمایند. ایده آلیست ها، به طور کلی اهمیت خاصی به تربیت قائلند و درباره ی آن بیشتر سخن می گویند و معتقدند که هدف تربیت باید رشد و تکامل «ذهن» و «خود» محصل باشد ولی نباید به این اکتفا کند بلکه محصلان را به توجه خاص روی چیزهایی که از ارزش بیشتری برخوردارند، برانگیزد زیرا دانستن خود یک عمل خلاق و سازنده است. مدرسه باید روی فعالیت های عقلی، احکام و داوری های اخلاقی، زیباشناسی، تحقق ذات، آزادی فردی، مسئولیت فردی و انضباط و کنترل شخصی در ارتباط با این رشد و تکامل تاکید کند. (شعاری نژاد، ۱۳۶۵، ص ۲۱۱)

"گراین ایده آلیست معاصر مطالعه ی چهار موضوع را برای همه لازم می داند :

۱. موضوعات صوری مانند منطق، ریاضیات، زبان مادری، زبان های خارجی.
۲. موضوعاتی که با امور خارجی سر و کار دارند مانند علوم طبیعی و علوم انسانی.
۳. موضوعات دستوری مانند اخلاق، امور هنری و مذهب.
۴. موضوعات کلی مانند تاریخ، الهیات و فلسفه. " (شریعتمداری، صص ۱۶۷ - ۱۷۵)

۱-۲- مکتب رئالیسم

رئالیسم که در فارسی «واقع گرایی» و «اصالت واقع» نامیده می شود، تقریباً نقطه ی مقابل ایده آلیسم است و برای اشیا ی خارج از ذهن و فکر ما واقعیت قائل است و وجود آنها را مستقل از ذهن یا عقل انسان

می داند. اشیا را آنچنان که هستند قبول دارد و از تعبیر و تفسیر جهان خارج بر طبق تجربه های شخصی خودداری می کند. فلسفه ی رئالیسم را در دو اصل زیر می توان خلاصه کرد :

۱. اصل استقلال (نایبوستگی) یعنی وجود جهان، اشیا و حوادث به انسان بستگی ندارد.

۲. اصل قابلیت شناسایی یعنی جهان آنچنان که هست قابلیت شناخته شدن دارد.

به نظر رئالیست ها، کودکان باید زندگی سالم و خوب را یاد بگیرند و هدف آموزش و پرورش باید مواجه ساختن کودکان با واقعیت های زندگی باشد و آنان را افرادی بار آورد که از زندگی سالم بهره مند باشند، روشن و درست بیندیشند و دارای اخلاق نیکو و بدن سالم باشند.

رئالیسم معلم را مسئول این می داند که دانش آموزان را به فعالیت شخصی وادارد، امکان بحث و انتقاد به ایشان بدهد و کنجکاوی آنان را برانگیزد و به طور کلی دانش آموزان را افرادی واقع بین و نیک اندیش بار آورد. از این رو این مکتب تقریباً به «معلم محوری» متمایل است و او را مسئول آموزش مواد و موضوع های درسی می داند.

روش های تدریس پیشنهادی رئالیسم تقریباً حالت آمرانه دارند بدین معنا که معلم موظف است از دانش آموزان بخواهد حقایق را به یاد بسپارند، توضیح دهند و مقایسه کنند. همچنین با کشف و تعبیر و تفسیر روابط، معانی و مفاهیم تازه ای پیدا کنند. ارزشیابی بسیار مهم است و باید همراه هرگونه آموزش باشد و معلم برای ارزشیابی باید از آزمون ها یا معیارهای عینی استفاده کند.

رئالیست ها که به مواد و موضوع های درسی بیشتر اهمیت می دهند، معتقدند برنامه ی درسی باید بهتر و دقیقتر تهیه و تنظیم شود و در برنامه ریزی درسی باید اصول روان شناختی یادگیری را کاملاً رعایت کرد بطوری که ترتیب مواد درسی از آسان به دشوار و از ساده به مرکب و پیچیده باشد. برنامه درسی باید شامل مواد زیر باشد : ۱. علوم و ریاضیات ۲. علوم انسانی و اجتماعی ۳. ارزش ها و هنرهای زیبا و خلاق (شعاری نژاد، ۱۳۶۵، صص ۲۱۷ - ۲۲۶)

۱-۳- مکتب پراگماتیسم

پراگماتیسم یا فلسفه ی «اصالت عمل» یا «عمل گرایی» عبارت از یک گرایش، یک روش و فلسفه ای است که نتایج علمی افکار و معتقدات را معیار تعیین ارزش و حقیقت آنها می داند. در حالی که ایده آلیسم و رئالیسم بر موضوعات درسی، رشته ها، محتوا و عقاید تاکید دارند، پراگماتیسم دانش را به عنوان فرآیندی که در آن واقعیت در حال تغییر است، می داند. یادگیری زمانی روی می دهد که فرد به حل مسئله بپردازد. دانستن، یعنی تعامل بین یادگیرنده و محیط. محیط و یادگیرنده هر دو در حال تغییر هستند، هم چنان که تعامل یا تجارب در حال تغییرند.

روش ایده آل آموزش بر پایه ی امر نیست که به یادگیرنده آموخته شود چه بیندیشد، بلکه باید به او آموخته شود که تفکری انتقادی داشته باشد. آموزش بیشتر اکتشافی است تا توضیحی. روش مهمتر از موضوعات درسی است. آنچه مورد نیاز است، روشی برای برخورد با تغییر و تحقیق علمی به شیوه ی عقلانی است.

پراگماتیست ها به آموزش و یادگیری بر پایه ی فرآیند بازسازی تجارب بر اساس روش علمی می نگرند. یادگیری زمانی روی می دهد که به روش فعال باشد، یادگیرنده یا به طور انفرادی یا گروهی به حل مسئله بپردازد. این مسائل، به علاوه ی موضوعات درسی در پاسخ به دنیای متغیر در حال تغییر هستند. برای یادگیرنده مهمترین وظیفه این است که روش یا فرآیند حل مسئله را در روشی عقلانی دریابد. (ارنشتاین و هانکینز، خلیلی، ۱۳۷۳، صص ۷۵ - ۷۷)

روش تدریس از نظر دیویی، همان روش تحقیق است. آنچه را که پژوهنده در برخورد به موقعیت نامعین یا در اثر تماس با پدیده ای خاص انجام می دهد و تلاش او برای مشخص ساختن مسئله ی موجود و پیدا کردن راه حل، یا به عبارت دیگر تغییر موقعیت، باید در جریان تدریس اجرا گردد. در جریان تحصیل و مطالعه ی موضوعات درسی شاگرد شخصاً باید با وضعی نامعین روبرو شود. (شریعتمداری، ۱۳۶۶، صص ۲۰۰ - ۲۰۶)

فلسفه ی آموزش و پرورش پراگماتیستی را می توان در چند اصل زیر خلاصه کرد:

۱. مبدا و محور آموزش و پرورش کودک است و تاثیر متقابل میان محیط طبیعی و اجتماعی کودک است که به او تجربه می دهد و مربی همواره باید به این فعل و انفعال توجه داشته باشد.
۲. پراگماتیست ها به فرد و دموکراسی اعتقاد و ایمان زیادی دارند و معتقدند که فرد می تواند پیشرفت کند و استعداد رسیدن به کمال را دارد.
۳. پیروان فلسفه پراگماتیسم به روش، بیش از هدف اهمیت می دهند. به همین سبب، روش های تدریس معمول و قدیمی را به شدت مورد انتقاد قرار داده اند.
۴. پراگماتیست عقیده دارند که دانش آموز باید دائماً در وضع فعال قرار گیرد و نباید از او انتظار داشت که عقاید و نتایج اندیشه ی دیگران را بپذیرد. باید از او خواست که خود وضع یک محقق را پیدا کند و به کشف حقیقت بپردازد، بیندیشد و شخصاً تجربه کند تا بتواند با مشکلات زندگی مواجه شود و از عهده ی حل آنها برآید.
۵. یادگیری از طریق زندگی، اساس پراگماتیسم است و معلمی را تمجید می کند که کورکورانه به کتاب ها اعتماد نمی کند بلکه معتقد است که کودک از راه فعالیت شخصی بیش از روش تلقین یاد می گیرد.

۶. پراگماتیسم تقسیم برنامه‌ی درسی را به علوم و مواد مختلف مورد انتقاد قرار می‌دهد زیرا میان آنها فرق زیادی نمی‌بیند و همه‌ی آنها را جنبه‌هائی از فعالیت انسان به منظور حل مشکلات محیطی که تقسیم‌پذیر نمی‌باشد، می‌داند.
۷. پراگماتیست مدرسه را جامعه‌ی کوچکی از اجتماع بزرگ می‌داند و معتقد است که دانش آموز از راه فعالیت‌های خود در این جامعه می‌تواند با حقوق و وظایف یا به طور کلی مسائل اخلاقی آشنا شود و آنها را به کار برد.
۸. روش پروژه از مهمترین روش‌های تدریس است که پراگماتیسم را مشخص می‌نماید. در این روش کودک را با مشکلات و مسائل زندگی مواجه می‌کنند تا شخصاً درباره‌ی آن‌ها بیندیشد و برای حل آنها بکوشد. (شعاری نژاد، ۱۳۶۵، صص ۲۴۷ - ۲۴۹)

۱-۴- مکتب اگزیستانسیالیسم

اگزیستانسیالیسم یا «فلسفه‌ی اصالت وجود» یا «وجود گرایی» انقلابی است علیه فلسفه‌های کلاسیک به هر شکلی که باشند و به هستی انسان بیش از هر مسئله‌ی دیگر توجه دارد. این فلسفه معتقد است که فلسفه‌های قدیم و حتی بیشتر فلسفه‌های جدید مسائلی از قبیل: معرفت و چگونگی پیدایش آن، وجود اشیا‌ی مستقل از شخص یا وجود بخشیدن ادراک شخص به اشیا و نیز خود وجود را در حالت انتزاعی مورد بحث قرار داده‌اند و از موضوع انسان واقعی غفلت کرده‌اند.

اگزیستانسیالیسم به آزادی انسان بیشتر توجه دارد و او را در انتخاب آزاد می‌داند و از همین آزادی در انتخاب است که مسئولیت پیدا می‌شود. او خالق افعال و سازنده‌ی مسیر خویش می‌باشد. به عبارت دیگر، انسان تعیین‌کننده و سازنده‌ی زندگی خویش است. (شعاری نژاد، ۱۳۶۵، صص ۲۵۳)

این نکته که هر فرد در انتخاب راه زندگی در گسترش دادن دایره‌ی فکر خود در زمینه تلاش برای کمک به دیگران، در حمایت از ارزش‌های انسانی و درباره‌ی همبستگی بین‌المللی تا حدود وسیعی از آزادی و اختیار برخوردار است و خود شخصیت خویش را در این جنبه‌ها شکل می‌دهد، از نکته‌های برجسته‌ای است که اگزیستانسیالیست‌ها مطرح ساخته‌اند.

آنچه از لحاظ تربیتی اهمیت دارد نقشی است که اگزیستانسیالیست‌ها برای افراد در زندگی قائل می‌باشند. توجه به قدرت فرد در انتخاب امور و نقش او در فعالیت‌های فردی و جمعی و همچنین مسئولیتی که فرد در زندگی اجتماعی دارد، از جنبه‌های برجسته‌ی فلسفه‌ی اگزیستانسیالیسم می‌باشد و باید در فعالیت‌های تربیتی روی این جنبه بیشتر تکیه نمود. (شریعتمداری، ۱۳۶۶، صص ۲۱۶)

معلم اگزیستانسیالیست در تدریس خود باید روش و فن دمکراتیک و غیر مستقیم بکار ببرد. در روش دمکراتیک، معلم هرگز هدف‌های شخصی را به دانش‌آموزان تحمیل نمی‌کند و وظیفه‌ی او راهنمایی ایشان

است. برنامه ی درسی اگزستانسیالیسم با موضوع محوری (اساس قرار دادن موضوعهای درسی) موافق نیست بلکه دانش آموز باید محور اصلی قرار بگیرد و مطالب مورد نیاز او در برنامه ی درسی گنجانده شود، برنامه ی درسی مورد تایید اگزستانسیالیسم روی نکات زیر تاکید می کند :

۱. فعال بودن برنامه ی درسی
۲. رغبت دانش آموزان به عنوان پایه ی برنامه ریزی و فعالیت
۳. آزادی کامل دانش آموزان برای فعالیت در گروه یا تنها
۴. پی ریزی برنامه ی درسی بر اساس نیازهای فوری و مستقیم
۵. شناخت تفاوت های فردی در تجربه ها (شعاری نژاد، ۱۳۶۵، ص ۲۵۷)

محتوای درسی	هدف تربیتی	ماهیت انسان و جهان	
موضوعات و مطالب انتزاعی، حقایق ابدی، آثار بزرگ منتشر شده، تاریخ، مطالعه ی زندگی شخصیت ها، قهرمانان تاریخی و اسطوره ها.	رشد توانایی های عقلانی و شخصیت دانش آموزان.	مهمترین ویژگی انسان ذهن و روح اوست. جهان تجلی واقعیت ازلی و روحی در ظرف زمان و مکان است .	ایده آلیسم
دروسی که بتوانند الگوها و قوانین طبیعی موجود در جهان فیزیکی و انسان را برای ما قابل درک کنند. علوم طبیعی مانند فیزیک، شیمی، زیست شناسی و ...	درک و فهم جهان محسوس از طریق پرورش حواس و با کمک عقل.	جهان شامل ویژگیهای عینی و محسوسی است که از طریق حواس با کمک عقل قابل درک و سنجش است. انسان جزئی از این جهان است.	رنالیسم
تجربه ی بلاواسطه و مستقیم دانش آموزان و مسائل کنونی و تجربیات اجتماعی از آنجا که امکان تجربه ی بهتر و مستقیم تر را برای دانش آموزان فراهم می کنند، ترجیح داده می شوند.	بازسازی و افزایش تجربیات (بویژه تجربیات اجتماعی) به نحوی که این بازسازی، توانایی هدایت تجربیات آینده ی دانش آموزان را بیشتر کند.	تجربه با مفهوم تغییر دائمی که در خود دارد، جوهر وجود جهان و انسان است . عقل کلید فهم جهان و انسان و راه مواجه شدن به این تجربه است.	پراگماتیسم
محتوا اهمیت چندانی ندارد. بیشتر علاقه و نگرش فرد است که محتوا را مشخص می کند. با این حال، هنر و ادبیات ترجیح داده می شوند.	بیدار کردن و تقویت آگاهی به منظور بهبود انتخاب های فردی.	افراد از طریق انتخاب، مسئولیت زندگی شان را بر عهده می گیرند و سرنوشت خود را می سازند.	اگزستانسیالیزم

جدول شماره ی ۱۰ حوزه ی متافیزیکی مکاتب فلسفی و برنامه ی درسی

روش آموزش	یادگیری (شناخت)	امکان شناخت و ابزار	
سخنرانی توسط معلم - بحث و مناظره شاگردان - مطالعه و دیگر روش های عقلانی	یادگیری یا شناخت غالباً از عقل سرچشمه می گیرد.	عقل یا ذهن ابزار شناخت است.	ایده آلیسم
مشاهده، آزمایش و روشهای استقرایی عینی کردن مفروضات انتزاعی گردش ها و بازبدهای علمی	یادگیری یا شناخت از گیرنده های حسی شروع می شود و سپس با کمک عقل، منظم و سازماندهی می شود.	امکان شناخت برای تمام مقاصد عملی از راه تجربه ی حسی مستقیم وجود دارد. حواس ابزار شناخت است.	رنالیسم
تشویق فراگیران به تحقیق، تفکر یا حل مسئله .	یادگیری و شناخت از راه بازسازی یا نوسازی تجربه بوجود می آید.	ابزار شناخت تجربه است.	پراگماتیسم
درگیر کردن فراگیران در انتخاب شخصی و تحقیق با هدایت معلم .	یادگیری یا شناخت همان انتخاب فردی براساس عقل و آگاهی است .	ابزار شناخت انتخاب شخصی است.	اگزیستانسیالیسم

جدول شماره ی ۱۱ حوزه ی معرفت شناسی مکاتب فلسفی و برنامه ی درسی

ماهیت ارزش ها	منبع ارزش ها	شناخت ارزش ها	
ارزش ها، ایده آل ها یا ضوابطی هستند که ساختار و نظم جهان را منعکس می سازند، پس قطعی و غیرقابل تغییر و عمومی هستند.	منبع ارزش ها، اندیشه های جهانی است فرد از طریق ابزارهای شناختی و عاطفی آن ها را کسب می کند.	چون بشر دارای استعداد ذاتی، حساسیت زیبایی شناسی و اخلاق است، ارزش ها را می توان شناخت.	ایده آلیسم
ارزش ها، غیرقابل تغییر و عمومی هستند.	منبع ارزشها، جهان فیزیکی است. وظیفه ی بشر استفاده از عقل خود برای کشف آنهاست.	چون ارزش ها وجود مستقل دارند، امکان شناخت آن ها وجود دارد.	رنالیسم
ارزش ها متغیر، نسبی و وابسته به موقعیت و جامعه هستند.	ارزش ها مخلوق جامعه هستند و از طریق تجربه و با روش حل مسئله می توان آنها را شناخت.	ارزش ها را نمی توان به صورت یقینی شناخت بلکه ارزشها را می توان به طور نسبی و با توجه به توان آنها در حل مسئله مورد استفاده قرار داد.	پراگماتیسم
ارزش ها شخصی، متغیر و نسبی هستند.	منبع ارزش ها ذهن فرد است. ارزش ها از ذهن فرد ریشه می گیرند، چون ناشی از انتخاب های شخصی هستند.	ارزش ها را می توان بوسیله ی انتخاب های فردی و به مفهوم شخصی شناخت.	اگزیستانسیالیسم

جدول شماره ی ۱۲ حوزه ی ارزش شناسی مکاتب فلسفی و برنامه ی درسی

۲- فلسفه های مهم تربیتی

علاوه بر مکاتب فلسفی مذکور، در دنیای پیشرفته تعلیم و تربیت کنونی فلسفه های تربیتی تازه ای نیز پدید آمده است که در نهایت ریشه در مکاتب فلسفی گذشته دارند :

۲-۱- پایدار گرایی

پایدار گرایی، قدیمی ترین و محافظه کارترین فلسفه ی تعلیم و تربیت ، ریشه در رئالیسم دارد. دیدگاهی است از طبیعت غیر قابل تغییر، ماهیت انسان، حقیقت، دانش، تقوی، زیبایی و مانند آن. رابرت هاچینز، سالها قبل، پایدار گرایی را به شرح زیر توصیف نمود : « هدف تعلیم و تربیت در هر عصر و زمان و جامعه یکی است، جایی که چنین نظامی بتواند وجود داشته باشد، هدف آن رشد انسان به عنوان انسان است.» با چنین تعبیری، تعلیم و تربیت مداوم، مطلق و جهانی خواهد بود.

برنامه ی درسی پایدارگرایان، موضوع محوری است. این برنامه بیشتر مبتنی بر رشته ها یا محتوای منطقی سازمان داده شده است. معلم در این دیدگاه، به عنوان مرجع که دانش او و تجاربش زیر سؤال نخواهد رفت، به حساب می آید. معلم بر این اساس، بایستی به رشته ی درسی و موضوع آن تبحر کامل داشته باشد تا بتواند بحث ها را هدایت نماید.

در حقیقت تدریس بر اساس روش سقراط می باشد. ارائه ی درس به صورت شفاهی، سخنرانی و توضیح دادن است. دانش آموزان در برنامه ی درسی به حساب نمی آیند زیرا دانش آموزان بلوغ کامل و قضاوت درست نیافته اند تا دریابند بهترین دانش و ارزشی که بایستی فراگیرند، چیست. این که دانش آموزان دروس را دوست داشته باشند، در درجه ی دوم اهمیت قرار دارد.

براساس نظرات پایدارگرایان، آموزش های همیشگی و ثابت، شامل قوای عقلانی هستند. این آموزش ها بر پایه علوم انسانی یا بر اساس گفته رابرت هاچینز «کتاب های بزرگ» دنیای غرب می باشد که افکار غرب و دانش و فرهنگ آن را در بردارند.

روش آن است که افکار بزرگان خواننده و مورد بحث واقع شود. این امر تفکر را منضبط ساخته خرد را پرورش می دهد. در میان کتابهای بزرگ، افکار افلاطون، ارسطو، سنت آگوستین، اراسموس و شکسپیر قرار دارند. (ارنشتاین و هانکینز، خلیلی، ۱۳۷۳، صص ۸۲ - ۸۴)

اصول اساسی پایدارگرایی را می توان در شش مقوله به شرح زیر خلاصه کرد :

۱- به رغم وجود محیط های متفاوت، طبیعت انسانی همه جا یکسان است ؛ بنابراین، تربیت نیز باید برای همه یکسان باشد.

۲- چون تعقل عالی ترین صفت انسانی است، باید از آن برای هدایت طبیعت غریزی خویش طبق اهدافی آگاهانه استفاده شود.

۳- وظیفه ی آموزش و پرورش این است که معرفت به حقیقت ابدی را انتقال دهد، بنابراین، تربیت باید در همه جا یکسان باشد. سازگاری با حقیقت، غایت یادگیری است .

۴- تربیت تقلیدی از زندگی نیست بلکه آماده شدن برای آن است. آموزشگاه هرگز نمی تواند به صورت یک «موقعیت زندگی واقعی» باشد و نباید هم چنین باشد.

۵- باید برخی دروس اساسی را که دانش آموز را با جنبه های پایدار جهان آشنا می سازد، به او آموخت. نباید او را با زور وادار به مطالعاتی کرد که در یک زمان معین حایز اهمیت به نظر می رسند.

۶- دانش آموزان باید آثار بزرگ ادبیات، فلسفه، تاریخ و علم را که در آن ها بزرگترین آرمان ها و دستاوردهای بشری در طی اعصار آشکار شده است، مطالعه کنند. (جی. اف. نلر، ۱۳۷۷، صص ۵۴ - ۵۶)

۲-۲- اساس گرای

اساس گرایان خواهان تأکید بر محتوای دروس هستند. اما با این نظر پایدارگرایان که محتوای واقعی تعلیم و تربیت، حقایق ابدی و پایداری است که در آثار بزرگ منتشر شده جریان دارد، موافق نمی باشند. چهار اصل اساسی این مکتب عبارتند از :

۱. یادگیری ماهیتاً شامل تدریس، سخت کوشی و نظم و انضباط ذهنی است. شاگردان از طریق پیروی ارادی از انضباطی که توسط معلم ارائه می گردد به کنترل شخصی نایل می شوند.

۲. ابتکار در آموزش و پرورش باید بدست معلم باشد نه شاگرد. محور آموزشی معلم است.

۳. جذب محتوای درسی که بزرگسالان تعیین می کنند محور آموزش و پرورش است و بسیار قابل اعتمادتر از تجربیات ناآزموده ی کودکان است.

۴. آموزشگاه باید روش های سنتی انضباط ذهنی را حفظ کرده و توسعه دهد. (یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۵)

۲-۳- پیشرفت گرای

پیشرفت گرای به عنوان اعتراضی به تفکر پایدارگرایی در تعلیم و تربیت، از فلسفه ی پراگماتیسم نشأت گرفت. جان دیوئی در جامع ترین اثرش «دموکراسی و تعلیم و تربیت» اعلام نمود که آزادی و تعلیم و تربیت دست در دست یکدیگر حرکت می نمایند. جامعه ی آزاد و تعلیم و تربیت آزاد، با یکدیگر سهیم و نیازمند یکدیگرند، نه این که یکی مقدمه ای برای برقراری دیگری باشد. دیوئی مدرسه را به عنوان جامعه

ای کوچک شده می نگرد که در آن دانش آموزان می توانند مهارت‌ها و ابزارهای لازم برای زندگی آزاد را فراگرفته، تمرین نمایند.

بر اساس تفکر پیشرفت‌گرایان، ابزار و مهارت‌های یادگیری شامل روش‌های حل مسئله و تحقیق علمی، بعلاوه تجارب یادگیری که بایستی شامل رفتار همکاری و انضباط شخصی که هر دو برای زندگی دموکراتیک لازم است می باشد. از طریق این مهارت‌ها و تجارب، مدرسه قادر است فرهنگ جامعه را در حالی که دانش آموزان را برای ایجاد تغییر در جهان آماده می سازد، منتقل نمایند. از آنجا که واقعیت به طور مداوم در حال تغییر است، دیوئی نیاز اندکی برای تمرکز روی ساختار دانش، آن طور که پایدارگرایان و اساس‌گرایان باور دارند، قائل است. پیشرفت‌گرایان بر «چگونه فکر کردن» و نه «چه فکر کردن» تاکید بسیار نموده اند. (ارنشتاین و هانکینز، ۱۳۷۳، ص ۹۶ و ۹۷)

بطور خلاصه شش اصل مورد تاکید پیشرفت‌گرایی عبارتند از:

۱. آموزش و پرورش باید خود زندگی باشد نه آمادگی برای زندگی
۲. یادگیری باید با علایق کودک مستقیماً تناسب و ارتباط داشته باشد.
۳. یادگیری باید با استفاده از روش علمی یا حل مسئله صورت گیرد نه حفظ و تلقین محتوای دروس.
۴. نقش معلم اعمال کنترل و اقتدار نیست بلکه هدایت و راهنمایی است.
۵. آموزشگاه باید همکاری را به جای رقابت تشویق کند.
۶. دموکراسی به عنوان عاقلانه‌ترین و انسانی‌ترین راه زندگی، تنها راه موثر در تحقق رشد و کمال انسان است. (یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۵۲ و ۵۳)

۴-۲- بازسازی‌گرایی

جان دیوئی به سال ۱۹۲۰ اصطلاح «نظریه‌ی بازسازی» را در کتاب خود «بازسازی در فلسفه» مطرح کرد. در اوایل دهه‌ی ۱۹۳۰، گروهی که به «اندیشه‌ی ورنان مرز» معروفند، اعلام کردند که آموزشگاه‌ها باید راهگشای ایجاد یک جامعه‌ی «نو» و «منصفانه‌تر» باشد.

برآمد اصول اساسی بازسازی‌گرایی را به شرح زیر بیان کرده است:

۱. آموزش و پرورش باید همین‌جا و همین‌اکنون، خود را به ایجاد یک نظم اجتماعی نو متعهد سازد که ارزش‌های اساسی فرهنگ ما را تحقق خواهد داد و در عین حال، با نیروهای بنیادی اجتماعی و اقتصادی جهان نو هماهنگ خواهد ساخت. آموزش و پرورش باید منتهی به تغییر عمیق در اذهان انسان شود، به نحوی که از نیروی عظیم فن‌آوری که در اختیار ماست، برای خلاقیت و نه تخریب استفاده شود.

۲. جامعه‌ی جدید باید یک دموکراسی اصیل باشد که نظارت بر نهادها و منابع آن به دست خود مردم انجام می‌گیرد.

۳. چون زندگی متمدن به طور کلی یک زندگی گروهی است، گروهها باید نقش مهمی در آموزشگاه ایفا کنند.

۴. معلم باید دانش آموزان خود را نسبت به اعتبار و فوریت راه حل بازسازی متقاعد سازد، اما این کار را با توجه دقیق به شیوه‌های دموکراتیک انجام دهد. (جی. اف. نلر، بازرگان، صص ۷۲ - ۷۷)
همان طور که دیدیم هریک از فلسفه‌های تربیتی هدف معینی را در نظر گرفته‌اند. پایدارگرایی پرورش عقل را هدف اساسی خود می‌داند. اساس‌گرایی تسلط به مفاهیم و اصول ماده‌ی درسی را مهم تلقی می‌کند. پیشرفت‌گرایی بر توسعه‌ی زندگی اجتماعی دموکراتیک تأکید می‌کند و بازسازی‌گرایی نیز بازسازی جامعه و تعلیم و تربیت را هدف برنامه‌ی درسی محسوب می‌کند. علاوه بر هدف، مقولاتی مانند دانش، کارکرد تعلیم و تربیت، محور و موضوعات برنامه‌ی درسی و گرایش‌های برنامه‌ی درسی نیز تحت تأثیر فلسفه‌های تربیتی قرار می‌گیرند.

فلسفه تربیتی	بنیان فلسفی	هدف تعلیم و تربیت	دانش	نقش تعلیم و تربیت	محور و موضوعات برنامه‌ی درسی	جهت‌گیری برنامه‌ی درسی
پایدارگرایی	رنالیسم	تربیت فرد عقلانی؛ پرورش عقل	تمرکز به مطالعه‌ی گذشته و پایدار، تسلط به واقعه‌ها و دانش بی‌انتهای	معلم در فکر کردن به دانش آموز کمک می‌کند. روش سقراطی، روش توضیحی، تدریس ارزشهای سنتی	موضوع‌های کلاسیک، تحلیل ادبی، برنامه‌ی درسی پایدار	اندیشه‌های بزرگان
اساس‌گرایی	ایده‌آلیسم، رنالیسم	توسعه‌ی رشد عقلانی فرد، تسلط به مفاهیم و اصول ماده‌ی درسی	مهارت‌های اساسی و موضوع‌های علمی تسلط به مفاهیم و اصول ماده‌ی درسی	معلم در تدریس اقتدار دارد. تدریس صریح ارزش‌های سنتی	مهارت‌های اساسی (سه مهارت) و دروس اساسی (انگلیسی، علوم، تاریخ، ریاضیات و زبان خارجه)	بازگشت به اساس: سواد فرهنگی برتری در تعلیم و تربیت
		توسعه‌ی زندگی اجتماعی	دانش به رشد و توسعه	معلم در روش حل مسئله و تحقیق علمی	برنامه‌ی درسی بر علائق دانش‌آموزان مبتنی است و کاربرد	برنامه‌ی درسی انسانگرا،

پیشرفت گرای	پراگماتیسم	دمکراتیک	فرآیند یادگیری منجر می شود.	نقش راهنما دارد.	مسائل و امور انسانی را در بردارد.
بازسازی گرای	پراگماتیسم اگزیستانسیالیسم	توسعه و بازسازی جامعه . تعلیم و تربیت برای تغییر و اصلاح اجتماعی	یادگیری فعال است و با جامعه معاصر و آینده ارتباط دارد.	معلم یک عامل تغییر و اصلاح است و ایفای نقش می کند .	تاکید به علوم اجتماعی و روشهای تحقیق اجتماعی بررسی مسایل اجتماعی و اقتصادی و سیاسی تمرکز روی گرایشهای حال و آینده به علاوه مشکلات ملی و بین المللی

جدول شماره ی ۱۳ موضوعات محوری فلسفه های تربیتی

* جمع بندی بحث مبانی فلسفی برنامه ریزی درسی

برنامه ی درسی با تمام ابعاد و عناصرش همواره تحت تأثیر دیدگاه ها و مبانی فلسفی قرار دارد. از تعیین هدف گرفته تا ارزشیابی متأثر از نگرش حاکم بر برنامه ی درسی می باشند. این تأثیر به حدی است که در جزئی ترین فعالیت آموزشی معلم نیز اثر می گذارد. برای مثال معلمی که به یکی از فلسفه های سنتی معتقد باشد نیازی به گروه بندی دانش آموزان نمی بیند. علی رغم آن که برخی از صاحب نظران از جمله رالف. تایلر فلسفه را یکی از صافی های تعیین هدف ها به شمار می آورند، به نظر می رسد با توجه به آنچه که گذشت فلسفه و دیدگاه و جهت گیری در رأس هرم برنامه ی درسی قرار می گیرد. به نظر می رسد در برنامه های درسی اتکا به یک یا چند دیدگاه و فلسفه ی تربیتی مقبول واقع نشود. بهتر است از طریق مقایسه و جوه اشتراک و افتراق آن ها استخراج و تعیین شود تا با در کنار هم گذاشتن تشابهات بتوان فلسفه و دیدگاهی کاملاً تلفیقی را به عنوان چتر فلسفی در امر برنامه ریزی درسی مدنظر گرفت. تا زمانی که برای برنامه ریز درسی و مؤلف کتاب درسی دیدگاه و فلسفه ی تربیتی روشن نباشد، نمی توان از برنامه ی درسی تولید شده با قطعیت و یقین جانبداری یا طرفداری کرد.

ب) مبانی روان شناختی برنامه درسی

استفاده از قواعد و اصول و یافته هایی که علم روان شناسی را بوجود آورده (مبانی روانشناختی برنامه ریزی درسی) از ارکان پیشرفت و ترقی انسان در زندگی معاصر است. برنامه ریزی درسی برای استوار کردن طرح و نقشه های خود بر روی اصول و موازین علمی و پاسخ به نیازهای خود به عنوان محور تعلیم و تربیت تلاش می کند دانش آموز را از تمام جنبه ها مورد شناسایی قرار دهد. تعلیم و تربیت بدون داشتن شناختی عمیق از مراحل رشد جسمی، عاطفی، ذهنی و اجتماعی فراگیر در سنین مختلف و نحوه ی ایجاد انگیزه و علاقه به یادگیری ممکن نخواهد بود.

برنامه ریزان درسی و آموزشی در جریان طراحی، تعیین هدف و عناصر برنامه، تصمیم گیری برای اجرا و ارزشیابی با سؤال هایی مواجه می شوند که پاسخ به آنها مستلزم آگاهی از مبانی روانی است مثلاً: طرح ها و برنامه ها را برای چه کسانی آماده کنند؟ دانش آموز مورد نظر در برنامه چه مطالب را با چه وسعت و عمقی می تواند یاد بگیرد؟ او چگونه مراحل مختلف رشد را پشت سر می گذارد؟

از اوایل قرن نوزدهم که کودک محور تعلیم و تربیت قرار گرفت. میزان و ضرورت توجه به علم روان شناسی افزایش یافت، حتی می توان گفت که تغییر در افکار و اندیشه های فلسفی جدید مرهون ترقیات و پیشرفت های روان شناسی است، زیرا وقتی که کودک به طور جدی موضوع بحث مکاتب تربیتی قرار می گیرد، بسیاری از علوم از جمله روان شناسی اهتمام می ورزند تا این موجود عجیب را بیشتر بشناسند و به دنبال آن هرچه علم روان شناسی یادگیری و رشد در این راه موفق می شود به همان اندازه نظرات فلسفی نیز محکم تر و دقیق تر می شود. از انقلاب کپرنیک تعلیم و تربیت به بعد افراد زیادی مثل «کمینوس»، «روسو»، «هربارت»، «پستالوزی»، «فروبل»، «مونتسوری»، «جان دیویی»، «ژان پیازه» و... دانش آموز و تعلیم و تربیت را از جنبه های مختلف مورد مطالعه قرار داده اند. بنابراین بین استحکام افکار فلسفی و مبانی و یافته های روان شناختی ارتباط مستقیمی وجود دارد و همین امر ضرورت توجه برنامه ریزان را به اصول و عوامل یادگیری نشان می دهد.

برنامه ریزان قبل از هرکاری باید دانش آموز را، به عنوان محور فرآیند یادگیری و آموزش، از جنبه های مختلف مورد مطالعه و شناسایی قرار دهند و چگونگی رشد و نمو، نیازها، علائق و مشکلات آن ها را بررسی کنند.

۱- تعریف یادگیری

در روان شناسی قدیم یادگیری عبارت بود از «بخاطر سپردن آثار و نوشته های فیلسوفان قدیم یا کتاب های مدرسه». گیلفورد (۱۹۶۴) می گوید: «یادگیری هر نوع تغییر در رفتار است که از یک تحریک نتیجه

شود». مان (۱۹۶۹) یادگیری را چنین تعریف می کند: « هر نوع تغییر رفتاری که از تجربه ناشی شود نه از رشد.» وی معتقد است « یادگیری، سازگاری با اوضاع تازه و حل مسائل ساده و پیچیده را ممکن می سازد».

دکتر شعاری نژاد می گوید: «یادگیری، تغییرات نسبتاً ثابت در رفتار است که به صورت پاسخ های تازه تقویت شده، از تجربه و تمرین نتیجه می شود». (شعاری نژاد، ۱۳۶۲، ص ۲۷)

دکتر شریعتمداری بر این باور است که « روانشناسان جدید رفتار را به معنی آنچه از موجود زنده سر می زند تعریف کرده اند و آن را محدود به اعمال قابل مشاهده نمی نمایند. بنابراین وقتی ما از یادگیری یا از تغییر رفتار بحث می کنیم؛ عادت، طرز تفکر، تمایل، اطلاعات و نظر را در افراد بخاطر داریم.» (شریعتمداری، ۱۳۶۷، ص ۱۲)

گانیه یادگیری را چنین تعریف می کند: یادگیری عبارت است از تغییری که در توانایی انسان ایجاد می شود و برای مدتی باقی می ماند و نمی توان آن را بسادگی به فرآیندهای رشد نسبت داد. (سیف، ۱۳۷۰، ص ۴۸)

هیلگارد و مارکویز یادگیری را چنین تعریف کرده اند: « یادگیری یعنی ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه ی یادگیرنده، مشروط بر آنکه این تغییر بر اثر اخذ تجربه رخ دهد». (سیف، ۱۳۷۰، ص ۴۸)

۲- نخستین اندیشه های مربوط به یادگیری

افلاطون، معتقد بود که دانش ارثی است و به همین جهت یک جزء طبیعی از ذهن آدمی به شمار می رود. اما **ارسطو** عقیده داشت که دانش نتیجه ی تجربه ی حسی بوده و ارثی نیست. از نظر افلاطون ذهن باید به طور فعال به درون نگری بپردازد تا دانش ارثی را کشف کند اما از دید ارسطو، ذهن باید به طور فعال بر دانش به دست آمده از حواس عمل کند تا دانش موجود در اطلاعات حسی را کشف کند. افلاطون فطرت گر است زیرا بر وراثت تأکید می کند اما ارسطو تجربه گرا است زیرا بر اهمیت تجربه ی حسی به عنوان اساس دانش تأکید می ورزید.

ارسطو در تشریح دیدگاه تجربه گرایانه ی خود، قوانین تداعی را تدوین کرد. بر طبق این قوانین، تجربه یا یادآوری یک چیز سبب یادآوری چیزهای مشابه با آن چیز (قانون شباهت) یا چیزهایی مغایر با آن (قانون تضاد) یا چیزهایی که در اصل همراه با آن تجربه شده اند (قانون مجاورت) خواهد شد. ارسطو هم چنین معتقد بود که هر قدر دو چیز با هم بیشتر تجربه شوند، تجربه یا یادآوری یکی از آن دو با احتمال بیشتری دومی را به یاد خواهد آورد. (قانون فراوانی یا بسامد) در فلسفه به مجموعه ی این قوانین یعنی شباهت، تضاد، مجاورت و بسامد، تداعی گرایی می گویند.

رنه دکارت (۱۶۲۰) معتقد است ذهن یک ویژگی منحصر به فرد انسان است و می تواند با آزادی کامل اختیار عمل انسان را به دست گیرد. او در تبیین فعالیت ذهن بر اندیشه های فطری متکی بود و از این راه تأثیر افلاطون را بر فلسفه اش آشکار ساخت.

توماس هابز (۱۶۵۰) معتقد بود که تأثرات حسی سرچشمه ی همه ی دانش ها هستند. و با این اعتقاد مکتب فلسفی تجربه گرایی و تداعی گرایی را باز گشایی کرد.

جان لاک (۱۶۹۰) نیز به شدت با نظریه ی اندیشه های فطری مخالف بود. به اعتقاد او ذهن از مجموع اندیشه ها تشکیل می یابد و اندیشه ها از تجربه سرچشمه می گیرند. بنابراین، ذهن کودک در زمان تولد مانند یک لوح سفید است و تجربه بر آن می نگارد. اندیشه های ساده مستقیماً از تجربه ی حسی به دست می آیند و اندیشه های پیچیده از ترکیب اندیشه های ساده حاصل می شوند.

دیوید هیوم (۱۷۵۰) معتقد بود که دانش آدمی از اندیشه هایی که به طریقی از تجربه ناشی می شوند، ترکیب می یابد و این اندیشه ها از طریق اصول شباهت و مجاورت تداعی می شوند.

ایمانوئل کانت (۱۷۸۰) معتقد بود آنچه را که ما تجربه می کنیم، هم متأثر از تجربه ی حسی و هم تحت تأثیر ذهن فطری است. قوای ذهن تجربه ی حسی را تغییر می دهند و بدین وسیله به آن سازمان و معنی بیشتری می بخشند. فلسفه ی کانت را می توان پیش آهنگ روان شناسی خبرپردازی نوین و علم شناختی دانست.

جان استوارت میل (۱۸۵۰) با پذیرش این عقیده که اندیشه های پیچیده از اندیشه های ساده تشکیل می شوند، اضافه کرد که از ترکیب اندیشه های ساده کلیت تازه ای به دست می آیند که ممکن است با اجزای تشکیل دهنده بسیار فرق داشته باشند. وی معتقد بود که کل از مجموعه ی اجزاء آن بیشتر است.

۱-۲ - نخستین مکتب های روان شناسی

برخی از نخستین مکاتب روان شناسی عبارتند از :

۱-۲-۱- اراده گرایی

نخستین مکتب روان شناسی اراده گرایی بود که به وسیله ی ویلهلم مکسیمیلیان وونت (۱۹۲۰ - ۱۸۳۲) تاسیس شد. همسو با سنت خردگرایی آلمانی ، وونت بیش از هر چیز به اراده ی آدمی علاقه مند بود. او متوجه شد که انسان ها می توانند به طور انتخابی به آن دسته از عناصر فکری که می خواهند توجه کنند و آن ها را به روشنی ادراک نمایند. وونت این توجه انتخابی را اندریافت نام نهاد. همچنین او گفت که عناصر فکر را می توان به طور ارادی به هر طریقی که بخواهیم با هم ترکیب کنیم و این فرآیند را ترکیب خلاق نامید. به سبب تاکید وونت بر اراده است که مکتب روانشناسی او اراده گرایی نام گرفته است.

۲-۱-۲- ساخت گرای

ادوارد تیچنر (۱۹۲۷ - ۱۸۶۷) در دانشگاه کرونل مکتب ساخت گرای را به وجود آورد. ساخت گرای، مانند اراده گرای وونت، با مطالعه ی نظام دار هشیاری آدمی سر و کار داشت و آن نیز به دنبال کشف عناصر فکر بود. در تحلیل عناصر فکر، ابزار مهم مورد استفاده ی مکتب اراده گرا و ساخت گرا، درون نگری بود.

آشکار است که اراده گرایان و ساخت گرایان بیشتر به محتویات ذهن علاقه مند بودند تا به منشاء آن محتویات. تنها وجه اشتراک بین اراده گرای و ساخت گرای جستجو برای عناصر فکر بود. در تبیین این که چگونه عناصر با هم ترکیب می شوند تا افکار پیچیده را بسازند، اراده گرایان بر اراده، اندر یافت و ترکیب خلاق تاکید می کردند و این پیروی از سنت خردگرای بود. به سخن دیگر، اراده گرایان قائل به وجود یک ذهن فعال بودند. از سوی دیگر، ساخت گرایان، در تبیین چگونگی شکل گیری افکار پیچیده، بر قوانین تداعی تاکید داشتند و این پیروی از سنت تجربه گرای بود. به سخن دیگر اینان قائل به وجود یک ذهن غیر فعال بودند.

۲-۱-۳- کارکرد گرای

بنیان گذار کارکرد گرای را ویلیام جیمز (۱۹۱۰ - ۱۸۴۲) می دانند. او معتقد بود که هشیاری را نمی توان به عناصر تقلیل داد، بلکه آن به صورت یک واحد یکپارچه عمل می کند و قصدش کمک به ارگانیسم در سازگاری با محیط است. « جریان هشیاری » تغییر می کند آن گونه که کل تجربه تغییر می کند. بزرگ ترین خدمت کارکرد گرایان به نظریه ی یادگیری این بود که آنان رابطه هشیاری با محیط را، به جای مطالعه هشیاری به عنوان یک پدیده ی مجزا، مطالعه کردند. آنان با روش درون نگری ساخت گرایان مخالف بودند. از آن جهت که آن روشی عنصر گرا بود. کارکرد گرایان مخالف مطالعه ی فرآیندهای ذهنی نبودند، اما اصرار داشتند که همواره باید هشیاری را در رابطه با بقا مطالعه کرد.

۲-۱-۴- رفتار گرای

بنیان گذار رفتار گرای، جان بی. واتسون (۱۹۵۸ - ۱۸۷۸) است. او می گفت هشیاری را تنها می توان از طریق فرآیند درون نگری که یک ابزار پژوهشی غیر قابل اعتماد است مطالعه کرد. و از آنجا که هشیاری را نمی توان به طور علمی مطالعه کرد، اصلاً نباید آن را مورد مطالعه قرار دارد. واتسون می گفت علاقه ی اصلی روانشناسی باید رفتار و تغییراتی که بر اثر تجربه در آن ایجاد می شود باشد و مطالعه ی هشیاری باید به فلاسفه واگذاشته شود. بنابراین، آنچه برای هزاران سال کانون توجه تحقیقات دانش شناسی بود، از نظر واتسون، مانعی بود بر سر راه مطالعه ی رفتار انسان. در مکتب رفتار گرای واتسون، جایی برای درون نگری، رفتار غریزی و صحبت از مطالعه ذهن هشیار یا ناهشیار وجود نداشت. (هرگنهان و السون، ترجمه ی سیف، ۱۳۷۴، صص ۵۸ - ۸۶)

۳- دیدگاه های یاددهی - یادگیری

یاددهی یا آموزش عبارت است از فعالیت هایی که به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرنده، از جانب معلم طرح ریزی می شود و بین معلم و یک یا چند یادگیرنده به صورت کنش متقابل جریان می یابد. اما یادگیری ایجاد تغییر در رفتار یادگیرنده است که بر اثر تجربه صورت می گیرد. از مقایسه ی دو تعریف فوق چنین برمی آید که یادگیری همواره معطوف به یادگیرنده است اما یاددهی مستلزم فعالیت متقابل بین دو یا چند نفر است. بنابراین با توجه به تفاوت بین یاددهی و یادگیری می توان گفت دیدگاه های یاددهی پیش بینی کننده و کنترل کننده ی رویکردها و روش هایی است که طی آن رفتار یک فرد بر رفتار فرد دیگر اثر می گذارد، اما دیدگاه های یادگیری تبیین کننده ی نحوه ی یادگیری و توصیف کننده ی شرایطی است که یادگیری در آن صورت می گیرد. گیج (۱۹۷۲) معتقد است: « در حالی که نظریه های یادگیری مربوطند به راه هایی که در آن دانش آموز به یادگیری می پردازد، نظریه های آموزشی راه هایی را مورد بررسی قرار می دهد که در آن شخصی شخص دیگری را تحت تأثیر قرار می دهد و سبب می شود که او چیزی یاد بگیرد. » (سیف، ۱۳۷۰، ص ۵۴)

صاحب نظران حوزه ی روان شناسی، یاددهی - یادگیری را از دیدگاه های مختلف مورد بررسی قرار داده اند که از بین دیدگاه های متنوع دو دیدگاه کلی و اساسی تجربه گرایی و خرد گرایی به لحاظ تناسب آن با موضوع پژوهش بررسی می شود.

۳-۱- دیدگاه یاددهی - یادگیری تجربه گرا

همان طور که اشاره شد، تجربه گرایان معتقدند معرفت واقعی از راه حواس حاصل می شود و ادراک و تجربه ی حسی تنها وسیله ی ارتباط ما با واقعیات و جهانی است که ما را فرا گرفته است. اندیشه ها و عقیده ها نیز از اندیشه های ساده تشکیل شده و به نوبه ی خود از عناصر ساده تری به وجود آمده اند که به وسیله ی تداعی با یکدیگر پیوند یافته اند. ذهن آدمی نیز همانند ماشین از عناصر و دستگاه های وابسته به هم شکل گرفته و سازمان یافته است (پارسا، ۱۳۷۰، ص ۴۳). در دیدگاه تجربه گرایی اعتقاد بر این است که تجربه تنها منبع اصلی دانش اندوزی است و یادگیری از راه کسب تجارب حسی صورت می پذیرد و از این رو گفته می شود که اندیشه های انسان مستقیماً از تجارب حسی مایه می گیرند، این اندیشه ها یا نتیجه ی مستقیم تجارب حسی هستند یا از ترکیب و تداعی میان آن ها تشکیل می یابند (سیف، ۱۳۷۰، ص ۲۰۳). در دیدگاه تجربه گرایی تداعی تنها مکانیسم کسب دانش به شمار می رود که بنیان فکری و فلسفی آن به ارسطو بر می گردد. به اعتقاد پیروان این دیدگاه، یادگیرنده حالت انفعالی دارد و رفتار او در اختیار یا تابع نیروهای درونی و برونی است. با توجه به این که کار اصلی این دیدگاه بررسی عناصر و اجزای بسیار کوچک یادگیری است، تأکید بیشتر روی شرطی سازی است.

۲-۳- دیدگاه یاددهی - یادگیری خردگرا

همان طور که قبلاً گفته شد بنیان فلسفی و فکری این دیدگاه به افلاطون بر می گردد. دیدگاه خردگرایی، عقل و استدلال منطقی را یگانه وسیله ی شناخت و دست یابی به حقیقت می داند، بنابراین در این دیدگاه عقل یا خرد منبع اصلی دانش است و یادگیری از راه تعقل و استدلال صورت می گیرد. برای خرد گرایان تجارب حسی داده های نامنظم و درهم برهم هستند که مواد خام استدلال و عقل به حساب می آیند. (سیف، ۱۳۷۰، ص ۲۰۵)

خردگرایان دانش حسی را توده ای آشفته، نامتمایز و نامنظم از معلومات می دانند که فقط مواد خام اندیشه را فراهم می آورند. عقل و خرد است که آن را ساخته و پرداخته می سازد و به آن نظم و شکل قابل ادراک می بخشد. (پارسا، ۱۳۷۰، ص ۴۳)

ریگان (۱۹۵۳) درباره ی دیدگاه های یاددهی - یادگیری نکاتی را ذکر کرده است که به دلیل ارتباط آن با موضوع پژوهش حاضر نقل می شود:

- ۱- هدف های تربیتی اصولاً برای اصلاح رفتار وضع شده اند و یادگیری همان تغییر و اصلاح رفتار است. پس یادگیری مهم ترین ملاک برای تعیین هدف ها و مهم ترین محور برنامه ی درسی است.
- ۲- تجربه همان تغییر رفتار بر اثر تأثیر متقابل انسان و محیط است نه تأثیر یک جانبه ی محیط بر ارگانیسم. ارزش کار معلم، در چیزی است که دانش آموز انجام می دهد نه آنچه به خاطر می سپارد یا صرفاً می داند.

۳- دیدگاه تجربه گرایی (رفتاری) تصویری مکانیکی از یادگیری دارد اما دیدگاه خرد گرایی (شناختی) تصویری پویا و ارگانیستی از یادگیری دارد.

دیدگاه تجربه گرا (مکانیستی)	دیدگاه خردگرا (ارگانیستی)
۱- رفتار انسان از قوانین حاکم بر ماشین پیروی می کند.	۱- رفتار انسان، از الگوی رشد موجودات زنده پیروی می کند.
۲- یادگیری، جریانی فزاینده و انباشتی است.	۲- یادگیری، جریان رشد، کمال و تمایز انسان است.
۳- اجزاء به صورت مجزا معنا دارند.	۳- اجزاء به دلیل رابطه شان با کل معنا دارند.
۴- یادگیری نتیجه ی تشکیل پیوندها و ارتباطات خاص در سیستم عصبی است.	۴- یادگیری، کل وجود ارگانیسم را در بر می گیرد نه فقط سیستم عصبی را.
۵- یادگیری نتیجه ی تکرار و تمرین است.	۵- یادگیری، نتیجه ی بینش، کمال و تمایز است.
۶- یادگیری، قطعه ای است.	۶- یادگیری، یکپارچه است.
۷- قوانین یادگیری با قوانین رشد جسمانی تفاوت دارند.	۷- رشد جسمانی و ذهنی، قوانین مشابهی دارد.
۸- یادگیرنده به محرک منحصر به فردی از محیط واکنش نشان می دهد.	۸- یادگیرنده به ترکیب محرک ها یا زمینه ی ویژه پاسخ می دهد.

۹- حقایق (معلومات) و مهارت ها بوسیله ی تمرین در موقعیت های کاملاً مجزا آموخته می شوند.	۹- حقایق و مهارت ها از طریق استفاده و کاربرد در موقعیت های معنادار آموخته می شوند.
۱۰- کل برابر با مجموع اجزاست.	۱۰- کل چیزی بیش از مجموع اجزا است . کل نحوه ی ترکیب اجزاست .
۱۱- اجزاء مهم ترند و ذهن ابتدا به اجزاء واکنش نشان می دهد.	۱۱- کل ها مهم ترند و ذهن ابتدا به کل و نحوه ی ترکیب اجزاء واکنش نشان می دهد.

جدول شماره ی ۱۴ مقایسه ی دیدگاه های یادگیری تجربه گرا و خرد گرا (ریگان، ۱۹۶۶)

۴- رویکردهای یاددهی - یادگیری

با توجه به آنچه گفته شد بر اساس مکاتب روان شناسی کارکردگرایی، اراده گرایی، ساخت گرایی و رفتارگرایی و نیز دو دیدگاه اساسی تجربه گرایی و خردگرایی؛ در عصر حاضر سه رویکرد یاددهی - یادگیری بر عرصه ی تعلیم و تربیت و حوزه ی طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی سایه انداخته است. که به طور مختصر این سه رویکرد بررسی می گردد :

۱- رویکرد رفتار گرایی

۲- رویکرد شناخت گرایی

۳- رویکرد انسان گرایی

۱-۴- رویکرد یاددهی - یادگیری رفتار گرا

بر اساس رویکرد رفتارگرایی موضوع مهم در یادگیری، رفتار آشکار موجود زنده است و پدیده های دیگر از قبیل احساس، ادراک، اندیشه و سایر فرآیندهای ذهنی در پرتو رفتار آشکار قابل بررسی است. بنابراین از دید رویکرد رفتار گرایی، یادگیری کسب رفتارهای مختلف است و نحوه ی کسب رفتار اغلب با فرآیندهای شرطی سازی قابل تبیین می باشد.

رویکرد رفتار گرایی ، توسط جان واتسون در سال ۱۹۱۳ م . بر اساس یافته های ایوان پاولف به عنوان رویکرد انقلابی در برابر نظام های فکری (کارکرد گرایی و ساخت گرایی) ظهور کرد. واتسون بر مبنای سنت تجربی جان لاک معتقد بود که رفتار انسان باید به طور عینی مورد مطالعه قرار گیرد و به این ترتیب ایده های ذهن گرایانه را نفی می کرد. و با اتخاذ دیدگاه تجربه گرا به پیروی از پاولف نظریه ی شرطی ساز ی کلاسیک را مبنای تمام یادگیری ها قرار داد. در سال ۱۹۳۸ م . اسکینر با انتشار کتاب "رفتار موجودات زنده" خود را به عنوان یکی از رهبران نهضت رفتار گرایی معرفی کرد. اسکینر تاکید بر محرک پس آیند را جایگزین محرک پیش آیند می سازد و با توجه به قانون اثر ثرندایک، اهمیت وقایعی را که بعد از پاسخ می

آیند خاطر نشان می‌کند. با وجود این او همانند اسلاف خود بر روش‌های تجربی متکی است و با این دیدگاه شیفته‌ی کنترل علمی می‌شود و در رویکرد یادگیری کانون توجه خود را بر محیط معطوف می‌کند. (لابرگ، ۱۹۷۴ و آندرسون، ۱۹۸۳).

بر اساس این رویکرد؛ جنبش‌های عضلانی یا واسطه‌های پیرامونی مایه‌ی اصلی رفتار به حساب می‌آیند، در اثر یادگیری عادت‌ها آموخته می‌شوند و یادگیرنده از طریق کوشش و خطا به حل مسائل و مشکلات می‌پردازد. رویکرد رفتارگرایی معتقد است باید عناصر ساده و بنیادی یادگیری را مورد بررسی قرار داد تا از این طریق بتوان یادگیری‌های پیچیده را نیز تبیین کرد. بنابراین فرض اساسی رویکرد رفتارگرایی آن است یادگیری‌های پیچیده مثل حل مسئله و آفرینش قابل کاهش به عناصر ساده هستند به همین دلیل به این رویکرد کاهش‌گرایی نیز گفته‌اند. نکته‌ی آخر در خصوص این رویکرد آن است که رفتارگرایی عامل کنترل‌کننده‌ی رفتار را محیط بیرونی فرد می‌داند، اسکینر در این باره می‌گوید: فرد بر محیط عمل نمی‌کند بلکه محیط بر او عمل می‌کند. (سیف، ۱۳۷۰، صص ۲۰۶ - ۲۱۰)

بنیادهای فلسفی رویکرد رفتارگرایی را باید در اندیشه‌های فیلسوفان تجربه‌گرا همچون ارسطو، جان لاک، جرج برکلی، دیوید هیوم و بنیادهای روان‌شناختی این رویکرد را باید در اندیشه‌های روان‌شناسانی همچون جان واتسون، ثوراندایک، پاولف، ادوارد تولمن، ادوین گاتری، کلارک هال و فردریک اسکینر جستجو کرد. (بختیار شعبانی، ۱۳۷۹، ص ۴۵)

۲-۴- رویکرد یاددهی - یادگیری شناخت‌گرا

برخلاف رویکرد رفتارگرایی، در رویکرد شناخت‌گرایی رفتار آشکار فرد موضوع اصلی یادگیری به حساب نمی‌آید بلکه رفتار فرد ناشی از فرآیندهای ذهنی است. از این رو یادگیری برای شناخت‌گرایان تغییرات حاصل در فرآیندهای درونی ذهن شخص است. موضوع اصلی رویکرد شناختی را شناخت تشکیل می‌دهد و شناخت به آن فرآیندهای ذهنی اشاره می‌کند که از طریق آن‌ها اطلاعاتی که از طریق حواس ما دریافت می‌شوند، به شیوه‌های مختلف تغییر می‌یابند، به صورت رمز در می‌آیند، در حافظه ذخیره می‌گردند و برای استفاده‌های بعدی در حافظه بازیابی می‌شوند. (نی سر، ۱۹۶۷) بنابراین در رویکرد شناخت‌گرایی به جای مطالعه‌ی قوانین حاکم بر رفتار، فرآیندهای شناختی ذهن بررسی می‌شود.

در این رویکرد، تجارب پیشین به تنهایی ضامن برخورد درست یادگیرنده با موقعیت‌های تازه یا حل مسائل جدید نیست، بلکه او برای حل مسئله نیاز به بینش یا بصیرت دارد. در حل مسئله از راه بینش، فرد باید روابط ضروری بین عناصر موقعیت جدید را درک کند. علاوه بر این پیروان این رویکرد عقیده دارند نباید رفتارهای پیچیده‌ی انسان را به عناصر ساده کاهش و تحلیل داد بلکه باید رفتارهای پیچیده و کلی

چون حل مسئله و خلاقیت را برحسب قوانین کلی حاکم بر این نوع رفتارها مورد بررسی قرار داد. این گرایش به کل گرایی نیز معروف شده است. (سیف، ۱۳۷۰، ص ۲۸ - ۲۱۱)

اساس موضع گیری های رویکرد شناختی را می توان در کار فلاسفه ای چون دکارت، لایپ نیتس و کانت یافت که همگی اعتقاد داشتند داده های حسی توده ی ساخت نایافته و متبلوری هستند که فقط ماده های خامی برای مکانیسم تفسیری محسوب می شوند. روان شناسانی همچون ورتایمر، کافکا، کهلر، کورت لوین، آلبرت بندورا، جروم برونر و پیازه از جمله کسانی هستند که خطوط فکر شان تحت تأثیر دیدگاه خردگرایی و رویکرد شناخت گرایی می باشد.

در این رویکرد "کل" اهمیت ویژه ای دارد. یادگیرنده با ابعاد کلی موقعیت یادگیری آغاز می کند و به تدریج به امور ویژه در پرتو همان کل حرکت می کند. به دست آوردن یک دید کلی در یادگیری اهمیت دارد. بدون آن نمی توانیم درختان را از طریق جنگل درک کنیم. نکته ی اساسی دیگر در این رویکرد آن است که همیشه «کل» از اجزای تشکیل دهنده اش وسیع تر است و به آن معنا می دهد. (ملکی، ۱۳۷۶، ص ۳۰)

۳-۴- رویکرد یاددهی - یادگیری انسان گرا

از حدود سال ۱۹۶۰ رویکرد انسان گرایی با عنوان نیروی سوم پدید آمد. زیرا انسان گرایی قصد داشت جای دو نیروی رفتارگرایی و شناخت گرایی را بگیرد. براساس این رویکرد باید ارزش و مقام انسان را به او شناساند. این رویکرد، روش ها و رویه های خاصی را در فرآیند یاددهی - یادگیری ارائه نمی دهد. آغاز رویکرد انسان گرایی توسط آبراهام مزلو (۱۹۷۰ - ۱۹۰۸) و کارل راجرز (۱۹۸۷ - ۱۹۰۲) و آنتونی سوتیچ (۱۹۵۸) انجام شد. باید توجه داشت که این رویکرد سابقه ی تاریخی طولانی دارد، در دوره ی رنسانس، نهضت ادبی و فلسفی به شمار می رفت که ارزش و مقام انسان را به نمایش می گذاشت. گذشته از نقطه ی شروع تفکر انسان گرایانه در خلال دوره ی رنسانس، دو نهضت فلسفی پدیدار شناسی و اصالت وجود نیز بستر اصلی پیدایش رویکرد انسان گرا به شمار می روند. مضامین و درون مایه های اساسی این رویکرد عبارتند از: تأکید بر تجربه ی هوشیار، اعتقاد به کلیت سلوک آدمی، توجه به اراده ی آزاد، خودانگیختگی و ... ارنشتاین و هانکینز (۱۹۹۳) معتقدند در این رویکرد به طور کلی بر نیازها، طرز تلقی و احساسات یادگیرنده، قدرت انتخاب و اراده و نقش آن در یادگیری و زندگی فرد تأکید می شود.

دون هامچک (۱۹۷۷) در مقاله ای تحت عنوان "چهارچوب فلسفی - نظری روان شناسی انسان گرا و دلالت های آن بر تدریس" ضمن اشاره به ریشه های پدیدار شناسی و اصالت وجود، دلالت این رویکرد را برای تدریس به شرح زیر بیان می کند:

"۱- رویکرد یاددهی - یادگیری انسان گرا به دانش آموز به عنوان کل توجه می کند.

- ۲- رویکرد یاددهی - یادگیری انسان گرا بر حال و اکنون تأکید می کند.
- ۳- رویکرد یاددهی - یادگیری انسان گرا به شخصی کردن تدریس و یادگیری می کوشد.
- ۴- رویکرد یاددهی - یادگیری انسان گرا از قابلیت انعطاف برخوردار است. " (هامچک، ۱۹۷۷، صص ۱۵۹ - ۱۳۹)

۵- مهم ترین نظریه های یادگیری

مطالعه و بررسی نظریه های فراوان یادگیری حاکی از این است که تفاوت اصلی آن ها در اتخاذ رویکردها و روش های یاددهی - یادگیری می باشد.

هر چند در حوزه ی روان شناسی یادگیری نظریه های زیادی بعد از مکتب رفتارگرایی جان واتسون به عرصه ی ظهور رسیده اند اما به دلیل پرهیز از طولانی شدن بحث و سنخیت موضوع با مسئله ی پژوهش در اینجا به مهم ترین نظریه های یادگیری اشاره می شود :

- ۱- نظریه ی اندریافت
- ۲- نظریه ی شرطی سازی کلاسیک
- ۳- نظریه ی شرطی سازی رفتار کنشگر
- ۴- نظریه ی یادگیری گشتالت
- ۵- نظریه ی یادگیری معنی دار
- ۶- نظریه ی خبرپردازی یادگیری
- ۷- نظریه ی یادگیری اجتماعی
- ۸- نظریه ی رفتارگرایی گزینشی
- ۹- نظریه ی کارکرد گرایی
- ۱۰- نظریه ی رشد شناختی

۵-۱- نظریه ی اندریافت هربارت

یوهان فردریک هربارت (۱۷۷۶ - ۱۸۴۱) فیلسوف، روان شناس و نظریه پرداز آلمانی است. به نظر او ذهن یا روان در یادگیری نقش مهمی را به عهده دارد، اما برای دریافت و ایجاد تصورات و اندیشه ها آن را فاقد هر نوع استعداد یا نیروی طبیعی خاصی می دانست. او روان را مجموعه ای از اندیشه ها و مضمون و محتوایی از تصورات عرضه شده می دانست. روان محصول مجموعه ای از اندیشه ها و تصوراتی است که فرد در معرض آنها واقع می شود.

روان شناسی هربارت به روان شناسی حالت های روانی معروف است. او معتقد است حالت های روانی به طور مستقیم از محسوسات حاصل می شوند و به سه صورت جلوه می کنند :

۱- تأثرات حسی ۲- صورت های ذهنی ۳- عوامل عاطفی خوشایندی و ناخوشایندی .

به نظر هربارت ذهن مخزن مجموعه ای از حالت های روانی است. این حالت های روانی، اندوخته ی ادراکی فرد را تشکیل می دهند. مطالب جدید موقعی ادراک و آموخته می شوند که با مجموعه ی اندریافت پیشین ارتباط پیدا کنند. یعنی افزودن حالت های روانی تازه به حالت های روانی گذشته سبب ایجاد فرآیندهای روانی و یادگیری می شود. مثلاً اندیشه ها و تصورات وابسته به هم یکدیگر را جذب می کنند مانند «کتاب» و «مدرسه» و آنهایی که هیچ گونه وابستگی ندارند، یکدیگر را دفع می کنند مانند «کتاب» و «چکش». به عقیده ی هربارت برای یادگیری سه مرحله وجود دارد : ۱- مرحله ی حسی ۲- مرحله ی حفظی ۳- مرحله ی ادراکی.

یادگیری در این نظریه به شبکه ها و پیوندهای اندریافت و تجربه های مناسب ارتباط پیدا می کند. در واقع اساس آموزش برگزیدن مواد متناسب با اندوخته های ادراکی دانش آموزان است. معلم موفق در این مورد کار خود را بر پایه ی تجربه های قبلی شاگردان بنا می نهد و آنها را گسترش می دهد.

هربارت یادگیری را شامل پنج مرحله می داند :

۱- آماده سازی : معلم با تکرار و بیان آموخته های قبلی آمادگی لازم را در فراگیر برای دریافت مطالب جدید ایجاد می کند.

۲- عرضه : معلم مطالب و موضوع های جدید را از راه تجسم و نشان دادن به دانش آموزان عرضه می کند.

۳- مقایسه و تجربه : بعد از اینکه معلم دو مرحله ی نخست را به خوبی انجام داد، دانش آموزان شباهت های بین مطالب جدید و مطالب قبلی را مشاهده می کنند و بین این دو مطلب ارتباط ایجاد می کنند.

۴- تعمیم : شاگردان می کوشند که عوامل مشترک میان این دو دسته مطالب را به صورت اصل یا حکم کلی بیان کنند.

۵- کاربرد : در این مرحله اصل تازه ای که آموخته شده منجر می شود که فراگیران قادر به حل و پاسخ گویی به مسائل مربوطه شوند. (پارسا، ۱۳۷۰، صص ۶۱ - ۶۶)

۲-۵- نظریه ی شرطی سازی کلاسیک

نظریه ی شرطی سازی کلاسیک پاولف، بازتاب ها و تأثیر تجارب یادگیری را بر آنها توضیح می دهد. رفتارهای بازتابی را رفتار پاسخگر نیز می نامند و از این رو نظریه ی شرطی سازی رفتار بازتابی به نظریه ی

شرطی سازی پاسخگر معروف شده است. پاولف در پژوهش های متعدد خود درباره ی بازتاب ها، فرآیند جانشین سازی محرک را کشف کرد. در این فرآیند محرکی که ابتدا یک پاسخ بازتابی بی اثر است، در نتیجه ی همراه شدن با محرک اصلی مولد آن پاسخ، خاصیت محرک اصلی را کسب می کند. شرطی شدن رفتار بازتابی یا رفتار پاسخگر ساده ترین نوع یادگیری است. یادگیری در شرطی شدن کلاسیک از طریق جانشینی محرک شرطی با محرک غیر شرطی صورت می پذیرد، یعنی محرکی که پیش از شرطی شدن تأثیری بر رفتار بازتابی ندارد، پس از یادگیری (شرطی شدن) سبب بروز آن رفتار می شود.

۳-۵- نظریه ی شرطی سازی کنشگر

بی اف اسکینر، واضع نظریه ی شرطی سازی کنشگر، برای نامگذاری رفتارهایی که به بررسی آنها پرداخته، اصطلاح کنشگر را به کار برده است. منظور او از کنشگر رفتاری است که جاندار، از طریق این رفتار، بر محیط عمل می کند. فرآیند شرطی کردن رفتار کنشگر بدین طریق اتفاق می افتد که پس از صادر شدن رفتار از سوی جاندار، یک محرک یا رویدادی را که برای جاندار رویدادی مطلوب است به او ارائه می دهند. این امر باعث افزایش احتمال آن رفتار می شود.

نظریه ی شرطی سازی کنشگر اسکینر، بیش از آنکه یک نظریه ی عملی یادگیری باشد مجموعه ای از اصول و فنون است که در زمینه های مختلف برای اداره ی امور مربوط به انسان کاربرد پیدا کرده است.

۴-۵- نظریه ی یادگیری گشتالت

نظریه ی گشتالت را سر دسته ی نظریه های شناختی یادگیری می توان به حساب آورد. گشتالت اصطلاحی آلمانی و به معنی شکل، انگاره یا طرح است. منظور از گشتالت در روانشناسی گشتالتی آن است که « کل بیش از اجزای تشکیل دهنده ی آن است ». یادگیری در روانشناسی گشتالت عبارت است از بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل یکپارچه و آن هم از طریق کشف روابط اجزای تشکیل دهنده ی موقعیت یادگیری حاصل می شود. بنابراین، عنصر اصلی یادگیری در روانشناسی گشتالت کسب بینش است.

هدف اصلی روان شناسان گشتالت استفاده از یافته های پژوهشی برای بهبود فرآیند یادگیری آموزشی بوده است. یکی از مسائل مورد تأکید روان شناسان گشتالت این بوده است که حفظ طوطی وار مطالب یک روش نامؤثر یادگیری و غیرقابل استفاده در زندگی واقعی است. آنها معتقد بودند که اکثر یادگیری های ما در زندگی واقعی از طریق درک و فهم معنی امور و از راه کشف اصول زیر بنایی مسائل صورت می گیرد.

(سیف، ۱۳۷۱، صص ۲۵۶ - ۲۵۹)

۵-۵- نظریه ی یادگیری معنی دار

دیوید آزوبل واضع نظریه ی یادگیری معنی دار است. یادگیری مطالب تازه به صورت معنی دار، مستلزم آن است که این مطالب هنگام یادگیری، جذب هرم ساخت شناختی شوند. ساخت شناختی عبارت است از مجموعه ای از اطلاعات، مفاهیم، اصول و تعمیم های سازمان یافته ای که فرد قبلاً در یکی از رشته های دانش آموخته است. آزوبل این جذب شدن مطالب در ساخت شناختی را شمول نام نهاده است. که خود بر دو نوع است شمول اشتقاقی و شمول همبستگی.

آزوبل فرآیند یادگیری را با فرآیندهای شمول اشتقاقی و شمول همبستگی و فراموشی را با فرآیند شمول زوالی توجیه می کند. شمول زوالی عبارت است از زوال هویت و استقلال مطلب یادگرفته شده بر اثر مرور زمان. (سیف، ۱۳۷۱، صص ۲۷۴ - ۲۸۴)

۵-۶- نظریه ی خبرپردازی یادگیری

حافظه ی حسی نخستین مرحله ی خبرپردازی است. گنجایش این حافظه تقریباً نامحدود است. در این حافظه نسخه ی دقیقی از اطلاعات حسی ذخیره می شود، اما مدت زمان این ذخیره سازی بسیار کوتاه و از یک ثانیه تجاوز نمی کند. بعد از آن که محرکی وارد حافظه ی حسی می شود، اگر مورد توجه یا دقت قرار گیرد خبر یا اطلاعی که معرف آن محرک است به حافظه ی کوتاه مدت انتقال می یابد. اطلاعات در حافظه ی کوتاه مدت بیش از ۳۰ ثانیه باقی نمی مانند و به سرعت فراموش می شوند. برای جلوگیری از این فراموشی لازم است که اطلاعات را مرتباً تکرار کنیم. به سبب تکرار اطلاعات در حافظه ی کوتاه مدت و نیز به علت اینکه اطلاعات در این حافظه رمز گردانی می شوند، این حافظه را حافظه ی فعال نیز نامیده اند. مقدار زیادی از فرآیند خبرپردازی شناختی در این حافظه انجام می گیرد. حال اگر اطلاعات وارد شده در حافظه ی کوتاه مدت به اندازه ی کافی تکرار و رمز گردانی شوند به حافظه ی دراز مدت انتقال می یابند. برخی تحقیقات نشان داده اند که تکرار مطالب به تنهایی منجر به انتقال اطلاعات از حافظه ی کوتاه مدت به حافظه ی دراز مدت نمی شود. عامل مهم در انتقال اطلاعات ایجاد نوعی تداعی یا رابطه بین اطلاعات جدید و اطلاعات قبلی موجود در حافظه ی بلند مدت است.

۵-۷- نظریه ی یادگیری اجتماعی

یکی از نظریه های معروف رفتارگرایی شناختی، نظریه ی یادگیری اجتماعی است که در تدوین آن آلبرت بندورا بیش از دیگران سهم داشته است. در نظریه ی یادگیری اجتماعی، هم عوامل عینی محیطی در تعیین رفتار نقش دارند و هم عوامل ذهنی شخصی. در این نظریه عمده ترین نوع یادگیری، یادگیری از راه مشاهده

است. یادگیری از طریق اصل مجاورت صورت می پذیرد و نقش تقویت صرفاً کمک به انجام عملکرد از سوی یادگیرنده است.

به نظر واضعان نظریه ی یادگیری اجتماعی، مهم ترین نوع یادگیری انسان یادگیری مشاهده ای است. یادگیری مشاهده ای در واقع همان تقلید آموزی یا سرمشق گیری است که در آن فرد با انتخاب یک الگو یا سرمشق به تقلید از رفتار آن می پردازد. بندورا (۱۹۷۷) این نوع یادگیری را با توجه به نظریه ی یادگیری اجتماعی خود در چهار مرحله ی ۱- توجهی ۲- به یادسپاری یا یادداری ۳- تولیدی یا باز آفرینی ۴- انگیزشی توضیح داده است. (سیف، ۱۳۷۱، صص ۳۱۲- ۲۵۰)

۸-۵- نظریه ی رفتار گرایی گزینشی گانیه

پروفسور رابرت گانیه (۱۹۱۶) یادگیری را تغییر در توانایی آدمی می شناسد که دارای وضعی پایدار است و صرفاً به رشد و نمو بدنی نسبت داده نمی شود. اساس یادگیری، بنا به نظر گانیه، پیشرفت توانایی فرد در تغییر عملکردها است. او به نقش شرطی شدن ابزاری در یادگیری اهمیت فراوانی می دهد و برای شرطی شدن کلاسیک یا بازتابی چندان اهمیتی قائل نیست. او یادگیری در آدمی را به پنج دسته یا مقوله تقسیم می کند: مهارت های جنبشی، اطلاعات کلامی، مهارت های فکری، نگرش ها و راهبردهای شناختی.

او شرایط یادگیری را در هشت گونه ی زیر معرفی می کند:

۱- یادگیری نشانه ای: فرد می آموزد که به نشانه ی معینی پاسخ شرطی گسترده ای بدهد. (شرطی شدن پاولفی یا کلاسیک)

۲- یادگیری محرک - پاسخ: وابسته گرایی یا پیوندی ثرندایک، تخصیص عامل اسکینر که گاهی ابزاری نامیده می شود.

۳- زنجیره ای: ارتباط دو یا چند محرک - پاسخ با یکدیگر مجموعه ی واحدی را به وجود می آورد.

۴- تداعی کلامی: همراهی واژه ای با واژه ی دیگر و برخورد با یکی، دیگری را به یاد می آورد. (زنجیره - های کلامی)

۵- چند تشخیصی: بازشناختن پاسخ هایی که به هم شباهت دارند: بازشناختن مرغ و کبک از کبوتر.

۶- مفهوم آموزی: پاسخ مشترک به یک دسته از محرک ها: پرند، درخت، اسب و مانند اینها.

۷- قاعده آموزی: تشکیل یک اصل از دو یا چند مفهوم و بازتاب آن به صورت واقعیات علمی هنری و اجتماعی

۸- حل مسئله: این گونه یادگیری متضمن اندیشیدن است. از ترکیب مفاهیم، اصول و روابط تازه ای به وجود می آید و مسائل دشوار و پیچیده حل می شوند.

گانه مراحل یادگیری را به ترتیب زیر معرفی می کند :

- ۱- انگیزش ۲- دریافت (ادراک) ۳- فراگیری (اکتساب) ۴- نگهداری (حفظ) ۵- یادآوری ۶- تعمیم
- ۷- کارنمود (عملکرد) ۸- فراگشت. (پارسا، ۱۳۷۰، صص ۳۰۷ - ۳۱۸)

۹-۵- نظریه ی کارکرد گرایی

جان دیویی (۱۸۵۹ - ۱۹۵۲)، از نام آورترین رهبران نظریه ی کارکرد گرایی است. دیویی اساس یادگیری را به شیوه ی حل مسئله پایه ریزی کرد و در این راه به آزادی، اعتماد به نفس، ابتکار و تفکر آزاد شاگرد که محور اصلی آموزش و پرورش است توجه خاصی مبذول داشت.

در نظام دیویی همواره بین یادگیرنده و آنچه که او باید در محیط خود بیاموزد، رابطه ی ویژه ای وجود دارد و در همین راستا غالباً مسائلی پدید می آیند که باید به گونه ای معقول حل شوند. دیویی این شیوه را حل مسئله می نامد، به عقیده ی او یادگیری واقعی به تجربه بستگی دارد که به سهم خود بیانگر موفقیت یا شکست کوشش های فرد در راه یادگیری است.

او برای اندیشیدن در هر مسئله ای پنج مرحله را پیش بینی کرده که به قرار زیر است :

- ۱- درک وجود مسئله : آگاهی از چگونگی مسئله که انگیزه ی فکری را به وجود می آورد و فرد را به چاره جویی و او می دارد تا بتواند فکر خود را از قوه به فعل درآورد.
 - ۲- جهت یابی : در این مرحله می خواهیم بدانیم چه امکاناتی در اختیار داریم.
 - ۳- طرح فرضیه : یک راه حل یا پاسخ فرضی به پرسش و مسئله ی مورد نظر بدسیم.
 - ۴- کاربرد منطقی : پس از تجزیه و تحلیل موارد مختلف نوبت عمل فرا می رسد یعنی مرحله ای که محصول عالیتزین بازتاب فکری خود را به دست می آوریم. این مرحله گزینش فرد برای به کار بستن مؤثرترین راههاست.
 - ۵- بازبینی تجربی : در این مرحله اجرا صورت می گیرد که با تمهید مراحل قبلی ایجاد شده است اگر پاسخ یا راه حلی که پیدا کردیم به موفقیت انجامید که کار به پایان رسیده است اما اگر نه باید راه حل های دیگری را با دقتی بیشتر مورد بررسی قرار دهیم.
- در امر آموزش و پرورش دو اصل همواره مورد تأکید وی است. یکی فعال بودن یادگیرنده، دیگر آن که مدرسه باید نمونه کوچکی از جامعه ی ملی و مردمی یا دمکراتیک باشد.

۱۰-۵- نظریه ی رشد شناختی

ژان پیاژه (۱۸۹۶ - ۱۹۸۰) در شمار صاحب نظران بی چون و چرای مسائل رشد و یادگیری است. روش آموزشی او خرد گرایی یا رشد روانی و فکری است. او رشد را به ۴ مرحله تقسیم کرده است که عبارتند از: **دوره ی اول : حسی و حرکتی** (از تولد تا دو سالگی): در این دوره کودک به تدریج از حرکات بازتابی نوزادی دست می کشد و به اعمال سازمان یافته می پردازد.

دوره ی دوم : قبل از عملیات عینی (از ۳ تا ۷ سالگی): که خود شامل دو مرحله ی - پیش از ظهور مفاهیم (۲ تا ۴ سالگی) و مرحله ی کشف و شهود (۴ تا ۷ سالگی) می شود. ویژگی کودک در مرحله ی پیش از ظهور مفاهیم : خودمداری، طبقه بندی اشیاء فقط براساس یک ویژگی، عدم درک همه ی مشابهت ها و تفاوت ها در اشیاء، داشتن ادراکی عینی و محسوس، ناتوان در فهم قضایای معکوس منطقی و ریاضی، کل بین و کل گرا، استنتاج از جزء نه کل از جزء یا جزء از کل، ناتوانی در نتیجه گیری منطقی. ویژگی کودک در مرحله ی کشف و شهود : ادراک به صورت داوری های مبهم، فهم و درک منطقی امور به صورت تدریجی، ناتوانی در نگهداشت عدد، اندازه، حجم و وزن، طبقه بندی اشیاء، درک روابط منطقی امور نسبتاً پیچیده.

دوره سوم : عملیات عینی (۷ تا ۱۱ سالگی): برای کودک درک نگهداشت توده، وزن و حجم اشیاء، حاصل می گردد، مفهوم بازگشت پذیری و تفکر منطقی در پایان این دوره دست می یابد و برای فعالیت های پیچیده تر ذهنی در مرحله ی بعد آمادگی پیدا می کند.

دوره ی چهارم: عملیات صوری (۱۲ تا ۱۵ سالگی): نوجوان توانایی تفکر مجرد را پیدا می کند، از راه استدلال و روش قیاسی مسائل را حل می کند و توانایی او در درک استدلال فرضیه ها و مسائل نظری بنیاد تفکر علمی او را به وجود می آورد. در نظام پیاژه اساس یادگیری بر داد و ستد و تأثیر متقابل میان کنش فرد با محیط و دوره ها و مراحل رشد استوار است. (پارسا، ۱۳۷۰، صص ۲۷۳-۱۹۵)

۶- روش ها و راهبردهای یاددهی - یادگیری

روش در مقابل واژه ی لاتینی « متد » به کار رفته است و واژه ی متد در فارسی به معنی روش، شیوه، راه، طریقه، طرز و اسلوب به کار رفته است. روش تدریس نیز عبارت از راه منظم، با قاعده و منطقی برای ارائه ی درس می باشد. (صفوی، ۱۳۷۰، ص ۲۳۸) توفیق واقعی معلم در کار خود در گرو پیاده کردن روش های آموزشی متناسب با هدف های درس است. تصمیم درباره ی انتخاب از میان روش های گوناگون آموزشی باید براساس محتوای درس، نوع موضوع مورد آموزش و هدف های آموزشی گرفته شود. آنجا که هدف های آموزشی معلم عمدتاً به کسب دانش و اطلاعات مربوط می شوند بهترین روش آموزش نمایشی

یا آموزش مستقیم است. زمانی که هدف های درس معلم پرورش تفکر، حل مسئله و خلاقیت است، روش اکتشافی مناسب است.

بنابراین می توان گفت که بهترین روش آموزشی معلم در هر زمینه علمی این است که ابتدا خودش اطلاعات و حقایق مربوط به درس را در زمان نسبتاً کوتاهی در اختیار یادگیرندگان قرار دهد و برای کشف قوانین و اصول علمی و راه حل مسائل آنان را هدایت و تشویق نماید. همچنین معلم باید در انتخاب روش آموزشی خود شخصیت و توانایی های فردی دانش آموزان را مورد توجه قرار دهد. (سیف، ۱۳۷۹، ص ۴۰۳ و ۴۰۴)

الگوهای مبتنی بر دیدگاه های یاددهی - یادگیری تجربه گرا و خردگرا :

الگوی مکانستیک، یک الگوی آموزشی بسیار قدیمی است. در این الگو، انسان به عنوان موجودی غیر فعال، تهی و انفعالی در نظر گرفته می شود که ذاتاً تنبل و تن پرور است. مطابق این الگو، فعالیت آدمی در اثر نیروهای خارجی انجام می گیرد. بنابراین، هدف آموزش و پرورش، انتقال فرهنگ، پرکردن ذهن آدمی و شکل دادن به رفتار اوست. نتایج آموزشی این الگو، تهیه و تنظیم برنامه های تحصیلی مرحله به مرحله و غیر قابل انعطاف و تأکید در زمینه ی انتقال محتوا در آموزش و پرورش است.

در مراحل اجرایی این الگو، معلم مرکز و نقطه ی اتکای شاگردان است و همیشه به عنوان دریایی از معلومات، در برابر آنان ظاهر می شود، به همین دلیل است که عده ای این الگو را « الگوی معلم مداری » نامیده اند. از ویژگی های بارز یادگیری در این الگو این است که شاگردان مطالب را می آموزند و زود هم فراموش می کنند زیرا برای آنها و معلمشان هدفی جز گذراندن امتحان وجود ندارد.

در مقابل الگوی مکانستیک، الگوی ارگانستیک قرار دارد. در الگوی ارگانستیک، توجه به شاگرد و توانایی های او از اهمیت خاصی برخوردار است. اگرچه این نوع طرز فکر از دوران گذشته وجود داشته، ولی اثرات آن در اکثر نظام های آموزشی نیم قرن اخیر مشاهده شده است. مطابق این الگو، آدمی به عنوان موجود زنده ای در نظر گرفته می شود که ذاتاً فعال است. طبق این الگو، هدف آموزش و پرورش بهبود و پرورش مداوم افراد در جهت به ظهور رسانیدن توانایی های بالقوه ی آنان است. نتایج آموزشی این الگو، اجرای برنامه های تحصیلی « مرحله به مرحله » و غیر قابل انعطاف نیست، بلکه جایگزین ساختن سیستم قابل انعطافی است که در آن شایستگی و صلاحیت فرد نسبت به محتوا، اهمیت به فرآیند آموزش نسبت به محصول یا حاصل یادگیری، توجه به تغییرات کمی و بالاخره تأکید بر نقش تجربه در بهبود منابع انسانی از اهمیت والایی برخوردار است. روند فعالیت های آموزشی در درون این الگو به گونه ایست که نیازهای شاگردان در درجه ی اول اهمیت قرار دارد، به همین دلیل، عده ای آن را «الگوی دانش آموز مدار» نامیده اند؛ زیرا در این الگو معلم همیشه به علل و چگونگی رفتار شاگردان توجه دارد و هیچ گاه رفتار آنان را

نادیده نمی‌گیرد و برنامه‌ها را در جهت فهم و درک آنان سوق می‌دهد. (شعبانی، ۱۳۷۱، صص ۲۵۵ - ۲۵۷)

تقسیم بندی روش های تدریس براساس سیر تاریخی

میرزا بیگی (۱۳۸۰) روش های تدریس را به دو گروه عمده ی تاریخی و نوین تقسیم کرده است. در این تقسیم بندی روش سقراطی و روش مکتبی از انواع روش های تاریخی است و روش های نوین شامل: روش توضیحی، روش سخنرانی، روش اکتشافی، روش حل مسئله، روش مباحثه ای، روش پرسش و پاسخ، واحد کار، گروه های کوچک، یادگیری فردی، روش آزمایشی، روش نمایشی، گردش علمی، روش ایفای نقش، آموختن مفاهیم و اصول، آموختن از طریق قیاس و استقرا، فن تمرین و تلفیق روش ها می باشد. (بیگی، ۱۳۸۰، ص ۲۱۳)

صفوی (۱۳۷۰) نیز روش های تدریس را به دو دسته ی روش های تاریخی و روش های نوین تقسیم کرده است.

روش سقراطی: روشی است که در آن معلم با ارائه ی پرسش های جهت دار، فراگیر را از جهل و نادانی خودآگاه کرده و سپس دیدگاه او را برای دریافت حقیقت (دانش) باز می کند. در روش سقراطی، معلم صحبت نمی کند؛ سؤال می کند و شاگردان سخن می گویند. اما سؤال ها به گونه ای تنظیم و مطرح می شوند که شاگرد را از جهل خویش نسبت به موضوع آگاه می گردانند و اندیشه ی او را برای دست یابی به حقیقت، ژرفا می بخشند.

روش مکتبی: در ایران جنبه ی تاریخی و سنتی دارد و از چند اصل و روش تشکیل شده است:

(۱) آزادی: این آزادی با نظام زندگی روستایی و کشاورزی سازگاری داشته و شامل آزادی سنی، آزادی شروع (زمان ورود و خروج)، آزادی مدت تحصیل و آزادی فردی است.

(۲) خلیفه: که در واقع دستیار مکتب دار محسوب شده و از میان شاگردان انتخاب می گردید تا در کلیه ی امور به مکتب دار و همکلاسی های خود کمک کند و درس ها براساس دو پایه ی اصلی مذهب و فرهنگ انتخاب می گردید و محتوای آموزشی را هم قرآن تشکیل می داده است.

روش توضیحی: عبارت از انتقال مستقیم اطلاعات و دانش با استفاده از مواد و مطالب چاپی و یا به وسیله ی سخنرانی به دانش آموزان است. مثلاً سخنرانی هایی که در سالن اجتماعات ایراد می شود، نمونه ای از روش توضیحی است.

روش سخنرانی: روشی است که در آن از بیان شفاهی برای توضیح و تفهیم مطالب استفاده می شود.

روش اکتشافی: روشی است که در آن دانش آموز هم مسئله را مشخص می کند، هم راه حل هایی را که احتمال می دهد قابل اجرا باشند، هم راه حل های ممکن را آزمایش می کند. و در نهایت راه حل را شناسایی می کند و به کار می برد و در آخر هم به قانون کلی و قابل تعمیم می رسد.

روش حل مسئله: در این روش یک سؤال یا مسئله برای دانش آموز مطرح می شود و او باید فرآیند حل مسئله را طی کند، دانش آموز خود باید موانع موجود در سر راه حل مسئله را برطرف کند. عامل مهم در این روش تجربیات قبلی و آمادگی فراگیر است یعنی دانش و مهارت گذشته و تجربه، پیش نیاز حل مسئله محسوب می شوند.

روش مباحثه: روش مباحثه از قدیمی ترین روش های تدریس به شمار می رود و شامل بحث کنترل شده توسط معلم، بحث آزاد و بحث گروهی می باشد.

روش پرسش و پاسخ: این روش می تواند در کلیه ی روش های تدریس و فعالیت های آموزشی استفاده شود. این روش برای وادار کردن دانش آموز به تفکر درباره ی مفهوم جدید و نیز مرور مطالبی که قبلاً تدریس شده مفید است و همچنین وسیله ی مناسبی برای ارزشیابی میزان درک دانش آموز از مفاهیم مورد نظر می باشد.

واحد کار (پروژه): این روش مستلزم داشتن هدفی معین است و مستلزم بررسی، جمع آوری اطلاعات و یافتن راه حل، مطالعه و انجام کار عملی در خارج از محیط مدرسه است.

روش گروه های کوچک: در این روش دانش آموزان به گروه های کوچک تقسیم می شوند و هر گروه مستقلاً به انجام یک فعالیت یادگیری می پردازند. نقش معلم در این روش هماهنگ کننده ی فعالیت ها است.

روش یادگیری فردی: که در واقع تعلیم خصوصی است. این یادگیری فردی موجب تقویت استقلال فکری و توانایی تصمیم گیری می شود.

روش آزمایشی: که در آزمایشگاه صورت می گیرد و دانش آموزان با استفاده از وسایل و مواد ویژه درباره ی یک مفهوم خاص اطلاعات و تجربه کسب می کنند.

روش نمایشی: این روش مبتنی بر مشاهده است و فراگیران از طریق مشاهده یاد می گیرند.

روش گردش علمی: که شامل مطالعات مستقیم و دست اول درباره ی یک مسئله، جمع آوری اطلاعات از طریق مشاهده، پرسشنامه، مصاحبه، اندازه گیری و نمونه برداری می باشد. گردش علمی می تواند کوتاه مدت و سریع، در محیط مدرسه، روزانه و یا هفتگی باشد. (صفوی، ۱۳۷۰، صص ۲۳۹ - ۲۹۴)

طبقه بندی روش های تدریس براساس قالب ها

انواع روشها بر حسب برخی از ویژگی ها و قالب های مورد نظر با عناوین متعددی بیان شده است. به عنوان مثال لوی در کتاب «برنامه ریزی درسی مدارس» (ترجمه ی مشایخ، ۱۳۶۲) در مبحثی با عنوان «راهبردهای عمومی یاددهی - یادگیری» انواع روش ها را به صورت زیر بیان داشته است :

- روش توضیحی
- روش اکتشافی
- تدریس به روش تشکیل گروههای کوچک
- روش یاددهی - یادگیری انفرادی
- یادگیری تسلط یاب
- بازی های آموزشی ؛ مکمل در کنار راهبردهای دیگر ، شامل :
- ایفای نقش
- شبیه سازی
- بازی های علمی (آکادمیک)
- آموزش برنامه ای

طبقه بندی روش های تدریس براساس نحوه ی ارائه ی مطالب (مستقیم و غیر مستقیم)

از یک دید کلی می توان روش های آموزش را شامل دو دسته ی مستقیم و غیر مستقیم دانست. در روش مستقیم نکات، مطالب و پیام های آموزشی مستقیماً ارائه می شود، پرداختن به هدف ها جنبه ای مشخص و بارز دارد. ولی در روش غیر مستقیم ارائه ی پیام، انتقال دانش و تغییر نگرش به صورت غیر مستقیم انجام می شود. قالب آموزش، نحوه ی انجام کار و تأثیر گذاری به شیوه ای است که برای یادگیرنده کمتر حالت مشخص دارد. روش توضیحی و سخنرانی، نمونه هایی از روش مستقیم و ایفای نقش، بازی و بازی های آموزشی، روش های فعال مبتنی بر علائق نمونه هایی از روش غیرمستقیم هستند. (میرزا بیگی، ۱۳۸۰، صص ۲۱۵ - ۲۱۸)

در روش غیر مستقیم دانش آموز هم در فرآیند تدریس و یادگیری فعال است و نقش دارد و دانش آموز و معلم هر دو از هم متأثر می شوند و ارتباطی تعاملی دارند و نقش اصلی فقط به عهده ی معلم نیست بلکه فراگیران هم به طور فعال در کارهای کلاسی شرکت می کنند. در این روش یادگیرنده به حد کافی استقلال دارد، اما معلم بر کار او نظارت می کند و هر جا به کمک نیاز داشته باشد او را یاری می دهد.

در روش مستقیم معلم فعالیت اصلی و عمده را در جریان یاددهی - یادگیری بر عهده دارد و دانش آموز دریافت کننده ی اطلاعات و دانش می باشد. در روش تدریس مستقیم اکثر فعالیت های آموزشی معلم

جنبه ی کلامی دارد و از این رو گاه اصطلاح روش تدریس سخنرانی را به جای روش تدریس مستقیم به کار می برند. (سیف، ۱۳۷۹، صص ۳۸۲ - ۴۰۶)

طبقه بندی روش های تدریس براساس نحوه ی عملکرد دانش آموز (فعال و غیر فعال)

فایده و اثر بخشی روش تدریس بسته به نقشی است که یادگیرنده در آن به عهده دارد. فعال بودن یادگیرنده و مشارکت او در امر یادگیری عامل اساسی به شمار می رود. روش های تدریسی که در آنها فراگیر نقش فعال در امر تدریس و یادگیری ایفا می کند، روش های فعال نامیده می شوند. فعال بودن فراگیر هم به معنی فعالیت فیزیکی و هم فعالیت های گوش دادن، خواندن و فکر کردن می باشد. روش های حل مسئله، اکتشافی، بحث گروهی، گردش علمی، ایفای نقش، پروژه، واحد کار در زمره ی روش های فعال می باشند. در مقابل روش سخنرانی و روش توضیحی را می توان در زمره ی روش های غیر فعال به شمار آورد زیرا در این روش به یادگیرنده به عنوان فردی که فقط اطلاعات را به صورت منفعل دریافت می کند نگریده می شود. (میرزا بیگی، ۱۳۸۰، صص ۲۱۹ - ۲۳۴)

طبقه بندی الگوهای تدریس از دیدگاه جویس و مارشاول

بروس جویس و مارشاول (۱۹۸۹) در کتاب الگوهای تدریس معتقدند تدریس خوب به یادگیرندگان کمک می کند بهتر یاد بگیرند. علاوه بر آن الگوهای تدریس بر این پایه طرح ریزی شده اند که در تدریس از راهبردهائی استفاده شود تا یادگیرندگان بعنوان یک فرد رشد پیدا کنند، ظرفیت فکری خود را در جهت اندیشیدن صریح و عاقلانه افزایش دهند و مهارتهای اجتماعی کسب کنند که عمل حرفه ای خود را بر آنها استوار کنند. در واقع تدریس فرآیندی است که یادگیرندگان مهارت های خویش را در جهت تعلیم و تربیت خودشان به کار می گیرند. یادگیرندگان ماهر می دانند چگونه از موقعیت های یادگیری به طور گسترده استفاده کنند. موقعیت هائی نظیر استفاده از جلسات خواندن و نوشتن، جمع آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات و ساختن مفاهیم و فرضیه ها و کار کردن به صورت دسته جمعی در کلاس درس که در تدریس طراحی و اجرا می گردند. مدل های تدریس در چهار گروه اصلی طبقه بندی می گردند:

۱- گروه الگوهای اجتماعی

این الگوها بر پایه ی طبیعت اجتماعی انسان به عنوان انسان خلاق و آفریننده به منظور ایجاد پیشرفت در یادگیری ها و توسط رابطه ی برابر اجتماعی بین افراد بنا شده اند. این الگوها از فرآیند سازمان دهی ساده

در بین یادگیرندگان جهت کار با یکدیگر تا سازمان دهی یک جامعه ی دموکراتیک و تجزیه و تحلیل مسائل و مشکلات اجتماعی و انتقاد از جوامع، متغیر می باشند.

ساده ترین نمونه از الگوی مشارکت در یادگیری می تواند دانش آموزان را جهت کمک به یکدیگر سازمان دهد و برای وظایف اجتماعی و شناختی آنان ضمن بهره گیری از الگوهای خبر پردازي تدریس، پاسخ مناسب پیدا کند. باید اذعان نمود که انرژی حاصل از پویائی گروه یادگیرندگان باعث می شود معلومات بیشتری کسب نمایند. مفاهیم را در ذهن خود تشکیل دهند. فرضیه ساخته و آن را آزمایش کنند. در این گروه از الگوهای تدریس، اساس کار بر پایه ی استفاده از نیروی گروهی است و به قول جان دیوئی تفحص گروهی در یک جامعه مانند جامعه ی مدرسه می تواند اساس یادگیری مطالب درسی باشد. انواع الگوهای این گروه عبارتند از :

الف) الگوی تشریح مساعی در یادگیری (یادگیری در گروه های دو نفری و بیشتر)

ب) الگوی کاربرد روش ایفای نقش (مطالعه ی ارزش ها و رفتارهای اجتماعی)

پ) الگوی کاوشگری به روش محاکم قضائی (یادگیری نحوه ی تفکر درباره ی خط و مشی اجتماعی)

ت) الگوی تطبیق آموزش با تفاوت های فردی دانش آموزان (استفاده از تئوری سیستم های آموزش مفهوم)

۲- گروه الگوهای خبر پردازي

تعدادی از الگوهای تدریس می توانند توانائی دانش آموزان را بر کاوشگری و تسلط به اطلاعات و معلومات افزایش دهند و آنان را قادر سازند معلومات خویش را سازمان داده و فرضیه ساخته و آزمایش نمایند و حاصل آن را در مطالعات مستقل خود به منظور کشف خویشتن و دنیای اطرافشان به کار گیرند. برخی از این الگوها شاگردان را هدایت می کنند تا اطلاعات لازم را گردآوری نمایند و مفاهیم را در ذهن خویش بسازند و سازمان دهند و تعدادی از این الگوها نیز به آنان کمک می کند تا از آموزش های مستقیم مانند گوش دادن به سخن رانی و سایر سیستم های آموزشی استفاده نمایند.

انواع الگوهای این گروه عبارتند از :

الف) الگوی استفاده از تفکر استقرائی در تدریس (گردآوری، سازمان دهی و دستکاری اطلاعات - حل مسئله -)

ب) الگوی کسب مفاهیم با استفاده از مهارت های اساسی تفکر

پ) الگوی حفظ کردن مطالب درسی

ت) الگوی یادگیری از طریق عرضه ی مطالب (پیش سازمان دهنده ها)

ث) الگوی کارآموزی درباره ی تحقیق کردن، ساختن فرضیه ها (حل مسئله)

- ج (الگوی بدیعه پردازی (افزایش تفکر خلاق)
- چ (الگوی تدریس بر پایه ی رشد ذهنی یادگیرندگان (تنظیم الگوها با رشد شناختی افراد)

۳- گروه الگوهای مربوط به سیستم های رفتاری

براساس کارهای بی اف، اسکینر روانشناس معروف امریکائی، نظریه های متعددی در زمینه یادگیری رشد پیدا شده است همچنین از کاربرد نظریه اجتماعی در تدریس نیز می توان در تغذیه الگوهای مذکور استفاده کرد. علاوه بر اینها نظریه یادگیری در حد تسلط بلوم و نحوه ی ایجاد رفتار تازه در یادگیرندگان و تغییر و کنترل رفتار آنان نیز مواردی هستند که پایه های الگوهای این گروه را تشکیل می دهند. این الگوها کاربرد وسیعی در تدریس پیدا کرده اند و باعث شده اند معلمان رفاه و آرامش بیشتری در تدریس احساس کنند و دانش آموزان از کلاس های درس ترسی نداشته باشند. از الگوهای سیستم های رفتاری در تدریس خیلی از مواد درسی به ویژه دروسی که در آنها مهارت های مختلف بدنی یاد داده می شوند، می توان استفاده کرد. انواع الگوهای این گروه عبارتند از :

الف) الگوی یادگیری مربوط به سیستم های رفتاری (الگوی یادگیری در حد تسلط، آموزش مستقیم و نظریه ی یادگیری اجتماعی).

ب) الگوی یادگیری کنترل شخصی در رفتار با استفاده از نتیجه رفتار به منظور تغییر در آن

پ) الگوی کارآموزی و خودکارآموزی

ت) الگوی تدریس بر پایه ی موقعیت های یادگیری (آموزش محوری)

۴- گروه الگوهای انفرادی تدریس (فردمداری)

الگوهای فردی تدریس در برابر رویکردهائی به کار برده می شوند که در یک یا چند هدف زیر مشترک هستند :

۱- هدایت یادگیرندگان در جهت داشتن سلامت روانی و عاطفی با تقویت مفهوم شخص، بالا بردن سطح اطلاعات یادگیرندگان در جهت واقعیت گرایی، خلاقیت و اعتماد به نفس و داشتن عکس العمل در برابر دیگران.

۲- بالا بردن سطح تعلیم و تربیت افراد در جهت رفع نیازهای فردی آنان و مشارکت دادن هر یک از یادگیرندگان در تعیین اینکه چگونه باید یاد بگیرند و چه چیز یاد بگیرند. به عبارت دیگر به دانش آموزان در تعلیم و تربیت آنان مسئولیت داده می شود.

رشد کیفیت تفکر یادگیرندگان مانند رشد تفکر خلاق و مکنونات شخصی در آنان .

انواع الگوهای این گروه عبارتند از :

الف (الگوی تدریس غیر مستقیم (الگوی انفرادی تدریس - تدریس فراگیر محوری)
 ب (الگوی تدریس بر پایه ی مفهوم خویشتن

*خلاصه و جمع بندی

بنابراین روش های تدریس از ابعاد و زوایای گوناگون قابل طبقه بندی هستند و درون هر قالب تعداد زیادی از روش ها قرار می گیرد اما باید دانست از زمانی که نقش معلم در امر سازماندهی تدریس و اداره ی کلاس از « آموزگاری » به « راهنما بودن » تغییر یافته، اصطلاح « روش های تدریس » نیز جای خود را به عبارت « راهبردهای یاددهی - یادگیری » سپرده است. بدین معنی که اگر معلم در روشهای تدریس ارائه ی محتوا و هدف های رفتاری نقش محوری دارد. در اصطلاح راهبردهای یاددهی - یادگیری، بر محور بودن نقش فراگیران، توجه ویژه به کسب مهارت ها و توانمندی های فراشناختی در کنار آموزش اهداف رفتاری و شناخت محتوا تأکید می شود.

در نگرش نوین روش های تدریس، معلم نقش محوری و اساسی خود را در فرآیند « یادگیری مشارکتی » با فراگیران به تعامل می گذارد که به طور قطع، نتایج حاصل از اجرای چنین شیوه ای، بهره مندی دانش آموزان از کیفیت آموزشی برتر است. بدیهی است اجرای چنین شیوه هایی توسط معلمان در کلاس های درس، بدون استفاده از پدیده های نوین تکنولوژی آموزشی میسر نخواهد بود و چون نقش معلم از آموزگاری صرف و یا انتقال دهنده محض داده ها به راهبر عملیات یادگیری تغییر یافته است، لذا لازم است چنین راهبردهایی از امکانات لازم برای اتخاذ تصمیم و اعمال شیوه های مدیریت در کلاس درس، یعنی برنامه ریزی، سازماندهی، انگیزش و کنترل در بین فراگیران برخوردار باشد؛ و در این میان بسته ی آموزشی، با ابعاد جامع الاطراف خود، می تواند امکانات مورد نیاز معلم برای ایفای نقش رهبری را در اختیار وی قرار دهد.

موضوعات / محورها	یادگیری از راه تجربه ی حسی « تحلیل گرایی »	یادگیری از راه تعقل « کل گرایی »
دیدگاه	تجربه گرایی	خرد گرایی
رویکرد	رفتار گرایی	شناخت گرایی انسان گرایی
روش	الگوی مکانیستیک توضیحی سخنرانی آزمایشی نمایشی گردش علمی	الگوی ارگانیستیک سقراطی مکتبی حل مسئله مباحثه پرسش و پاسخ

مستقیم	پرژه
غیرفعال	غیرمستقیم
گروه الگوهای اجتماعی	فعال
گروه الگوهای سیستمی	گروه الگوهای خبرپردازی
	گروه الگوهای انفرادی

جدول شماره ی ۱۵ تلفیق و جمع بندی دیدگاه ها، رویکردها و روش های یاددهی - یادگیری

مبنای طبقه بندی	انواع روشها
دیدگاه های یاددهی - یادگیری	الگوی مکانیستیک یا روش معلم مدار الگوی ارگانیستیک یا روش دانش آموز مدار
سیر تاریخی	روش سقراطی : پرسش و پاسخ جهت دار روش مکتبی : آزادی فردی / خلیفه و دستیار روش توضیحی : انتقال مستقیم اطلاعات و دانش با سخنرانی روش سخنرانی : توضیح شفاهی مطلب روش اکتشافی : تشخیص مسئله و حل آن روش حل مسئله : طی کردن فرآیند حل مسئله روش مباحثه : بحث گروهی / بحث آزاد / بحث کنترل شده روش واحد کار : انجام کار عملی در خارج از کلاس روش گروهی : تقسیم دانش آموزان به گروه های کوچک روش فردی : تدریس خصوصی به شاگرد روش آزمایشی : کسب تجربه در آزمایشگاه روش نمایشی : یادگیری از طریق مشاهده روش گردش علمی : فعالیت های تجربی خارج از کلاس
قالب ها	روش توضیحی / روش اکتشافی / روش گروهی / روش انفرادی / روش تسلط یاب / روش بازی / ایفای نقش / آموزش برنامه ای
نحوه ی ارائه ی مطالب	روش مستقیم : ارائه ی مستقیم نکات، مطالب و پیام های درس روش غیرمستقیم : ارائه ی غیرمستقیم دانش، پیام و تغییر نگرش
نحوه ی عملکرد دانش آموز	روش فعال : حل مسئله / اکتشافی / بحث گروهی / گردش علمی و ... روش غیر فعال : سخنرانی / توضیحی و ...
الگوهای جویندگی و مارشاول	۱- الگوهای اجتماعی : تشریک مساعی، کاوشگری، تطبیق آموزش با تفاوت فردی ۲- الگوهای خبرپردازی : روش استقرایی، کسب مفاهیم با استفاده از تفکر، حفظ مطالب، پیش سازمان دهنده ها، حل مسئله، بدیعه پردازی، رشد ذهنی ۳- الگوهای سیستمی رفتار : یادگیری در حد تسلط، آموزش مستقیم، یادگیری اجتماعی، کنترل شخصی، کارآموزی و خودکارآموزی، آموزش محوری ۴- الگوهای فردمداری : روش فراگیر محور، تدریس بر پایه مفهوم خویشتن

جدول شماره ی ۱۶ تلفیق و جمع بندی خانواده ی روش های تدریس

بخش سوم : برنامه درسی ملی

طراحی و تدوین برنامه درسی ملی نوعی سیاست گذاری عمومی و کلی در حوزه برنامه ریزی درسی است. از نظر لامبی (۲۰۰۱) تدوین چهارچوب برنامه درسی ملی نوعی هدایت ملی درباره آنچه که باید آموخته شود، چگونگی آموختن، روش های ارزشیابی و پیامد های مورد انتظار است. داکینیز (۱۹۸۸) برنامه درسی ملی را به عنوان چهارچوب عمومی و مشترک برنامه درسی یک جامعه تعریف می کند که در آن ملاک هایی برای تعیین محتوا در حوزه های مختلف موضوعی، ملاک هایی برای ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه درسی و چهارچوبی برای طراحی برنامه های درسی و اقدامات آموزشی به بهترین وجه فراهم می آید.

برنامه درسی ملی عمدتاً به عنوان الگوی معمول و اصلی از مدل برنامه ریزی درسی از مرکز به پیرامون در نظر گرفته می شود. در حالی که چارچوب یا سند ملی برنامه درسی می تواند به عنوان اصول و چارچوب های کلی و مشترک بین برنامه های درسی در سطح یک جامعه تلقی شود که با الزامات اجتناب ناپذیر برنامه درسی ملی همراه نیست. (Bell, ۲۰۰۱)

بچر (۱۹۸۹) معتقد است که بین برنامه درسی ملی و سند یا چهارچوب ملی برنامه درسی تفاوت عمده ای وجود دارد. برنامه درسی ملی برنامه ای است که صرفاً جنبه تجویزی و الزامی دارد در حالی که سند ملی برنامه درسی جنبه هدایتگرانه و ارشادی دارد.

برخی از محققان مانند بردی (۱۹۹۴) گرایش به برنامه درسی ملی را اساساً به عنوان نوعی تمایل به تمرکزگرایی می دانند که منجر به استانداردسازی برنامه های درسی در یک جامعه می گردد. اما از طریق رعایت اصل کاهش تمرکز می توان به امر تمرکززدایی نیز اقدام نمود. در حالی که تدوین و طراحی سند ملی برنامه درسی می تواند زمینه را برای تحقق " انطباق متقابل " در سطح جامعه ملی و محلی فراهم سازد. (Smylie, ۱۹۹۴) حتی امکان همزیستی مسالمت آمیز اصول و چارچوب های ملی و کلی برنامه های درسی را با برنامه های درسی مدرسه محور نیز فراهم سازد. برای نمونه در سند ملی کشور استرالیا بر اساس گزارش سال ۱۹۸۶ اصولی گنجانده شده است که نیازهای خاص هر مدرسه در پرتو اصول و چارچوب های کلی و ملی برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد. (Brady, ۱۹۹۵) شورت (۱۹۸۲) برای رفع این معضل یعنی مغایرت مقوله عدم تمرکز با مسئله وحدت ملی، تهیه و تدوین برنامه درسی ملی را به عنوان رهنمودهای کلی برای برنامه ریزی درسی پیشنهاد می کند که در پرتو آن امکان واگذاری اختیارات به مناطق مختلف فراهم آید و در عین حال به وحدت ملی نیز آسیبی وارد نشود. از این نظر می توان گفت که با تدوین "سند ملی برنامه درسی" امکان هماهنگ سازی گرایش به تمرکزگرایی (ملی گرایی) و تمرکز زدایی در برنامه ریزی درسی فراهم می آید. (Brady, ۱۹۹۴)

عموماً در کشورهای دارای سیستم فدرال اهتمام قابل توجهی نسبت به آزادی عمل ایالت ها و مناطق محلی و حتی مدارس برای تعیین و سازمان دهی برنامه های درسی وجود دارد اما این آزادی عمل ها بر

اساس رهنمودهای سند ملی برنامه درسی صورت می گیرد. یعنی هرچند ایالت ها و مناطق تعیین کننده اقدامات آموزشی و برنامه درسی خود هستند اما جنبه های عمومی و ملی در برنامه ریزی های درسی مورد توجه قرار می گیرد. (Hansen, 1994)

درکشورهایی مانند استرالیا، آمریکا، کانادا، ولز، نیوزیلند، نیجریه که سیستم غیرمتمرکز دارند؛ یک چهارچوب برنامه درسی ملی وجود دارد که مناطق براساس رهنمودهای کلی آن به برنامه ریزی درسی اقدام می کنند و درعین حال یک کمیته نظارتی به طور جدی بفعالیت ها نظارت دارد تا برنامه ریزی درسی در سطح ایالت ها در مسیر چهارچوب های ملی قرار گیرد.

درکشور ولز "چارچوب یا سند ملی برنامه درسی" مبنای فعالیت های جاری آموزشی است و به مدارس در تعیین بودجه، مدیریت مدرسه، استفاده از خدمات تخصصی و حرفه ای و به کارگیری نیروی انسانی مسئولیت داده می شود. شورای تعلیم و تربیت استرالیا هشت حوزه یادگیری را در سند ملی برنامه درسی کشور تحت عنوان دروس زبان انگلیسی؛ ریاضیات، مطالعات اجتماعی، زبان های غیرانگلیسی، علوم، تکنولوژی، هنر و بهداشت مورد توجه قرار داده است. در این کشور هریالتی برنامه درسی تهیه می کند و یک سیستم نظارتی جدی فعالیت ها را در سطح مناطق و ایالت ها کنترل می کند تا با رهنمودهای مرکزی و ملی هماهنگ باشد.

وزارت آموزش و پرورش نیوزلند (1993) اقدام به انتشار "سند ملی برنامه درسی" کشور نمود که نخستین سیاستگذاری جامع ملی در حوزه برنامه درسی برای مدارس تمام کشور است. این سند در بردارنده اصول اساسی برنامه ریزی درسی، حوزه های یادگیری، مهارت ها، نگرش ها، ارزش های اساسی و شیوه های کلی ارزشیابی است که بایستی در سطح مدارس مورد توجه قرار گیرند.

درکشورهایی مانند فرانسه، کوبا، چین، انگلستان، گینه، ژاپن، آفریقای جنوبی، ترکیه و تایلند که دارای برنامه ی درسی ملی و متمرکز هستند، در برنامه درسی ملی به تعریف محتوا، تعیین روش های تدریس، روش های ارزشیابی و تعیین پیامدهای یادگیری پرداخته شده است.

در چهارچوب برنامه درسی ملی کشورهای یادشده موضوعات درسی، مهارت ها و توانایی هایی که دانش آموزان باید کسب کنند به طور الزامی و جزئی مشخص می شوند و نظام آموزشی بایستی در جهت تحقق اهداف برنامه درسی و رعایت کامل اصول، محتوا و تجویزات ملی تلاش کند. هرچند که در عمل ممکن است بین برنامه درسی ملی و مرکزی با آنچه که واقعا در مدارس و کلاس های درس اتفاق می افتد تفاوت قابل توجهی وجود داشته باشد.

از دیدگاه بوشامپ (1981) قلمرو برنامه درسی از دو حوزه ی طراحی برنامه درسی و مهندسی برنامه درسی تشکیل شده است. طراحی برنامه درسی شامل عناصری مانند اهداف، نیازسنجی، ملاک های سازماندهی و تعیین محتوا، چگونگی ارتباطات عمودی و افقی، ارزشیابی و مانند آن می باشد. حوزه ی مهندسی برنامه

درسی شامل سه قلمرو تولید برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی است. در تولید برنامه درسی مسایلی مانند خاستگاه برنامه درسی (تمرکز و عدم تمرکز)، اقشار دست اندرکار و نوع مشارکت آنان، میزان انعطاف برنامه درسی در قبال نقش معلمان مورد توجه قرار می‌گیرد. در برنامه درسی ملی لازم است اصول و چهارچوب‌های کلی پیرامون رویکردهای موضوعی مانند موضوعات درسی مجزا، رویکرد رشته‌ای، بین رشته‌ای و مسئله تلفیق در برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد تا امکان ساماندهی بیشتر برنامه‌های درسی در این باره فراهم گردد. بنابراین برنامه درسی ملی به معنای تهیه و تدارک برنامه‌ها و اقدامات اجباری و الزامی نظام دار و مدون برای تعلیم و تربیت یک کشور است.

تعریف برنامه درسی ملی

چارچوب و نقشه کلانی که سیاست‌ها و خط‌مشی‌های ناظر بر برنامه درسی کشور را جهت تحقق اهداف نظام جمهوری اسلامی ایران و ارتقای استاندارد‌های آموزشی تعیین و تبیین می‌نماید. برنامه درسی ملی باید به گونه‌ای تولید و تدوین شود که بتواند با اتقان، جامعیت و با استناد کامل به یافته‌های پژوهشی، اعتبار لازم را کسب نماید و در مرحله اجرا به درستی تحقق یابد؛ لذا اصول زیر در فرایند تولید آن باید رعایت شود:

- ۱- اصل رعایت مبانی تعلیم و تربیت اسلامی در کلیه مراحل تدوین و تولید سند برنامه درسی ملی
 - ۲- اصل مشارکت و اجماع واحدها، بخش‌ها و اقشار ذی‌ربط در سطوح مختلف در فرایند تولید
 - ۳- اصل واقع‌بینی و توجه به نیازها، محدودیت‌ها و امکانات ملی و جهانی در زمان حال و آینده
 - ۴- اصل جامع‌نگری تمام نیازها، اصول، چارچوب‌ها و اقتضائات
 - ۵- اصل بهره‌گیری از تجارب و منابع پیشین و استفاده مطلوب از اسناد و مدارک تولید شده موجود
 - ۶- استفاده از تجربه سایر کشورها در تولید برنامه درسی ملی با حفظ مبانی ارزشی و اعتقادی نظام و رعایت مقتضیات ملی
 - ۷- اصل انسجام و هماهنگی بین مولفه‌ها و عناصر برنامه درسی ملی
 - ۸- اصل وضوح و شفافیت در مولفه‌ها و عناصر برنامه درسی ملی و پرهیز از کلی‌گویی و ابهام
- (دبیرخانه تولید برنامه درسی ملی، ۱۳۸۵)

نظام های آموزشی متمرکز

فرانسه

سیاستهای آموزشی

از جمله مهمترین سیاستهای آموزشی دولت فرانسه طی سالهای اخیر می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱. احداث مراکز پژوهشی در مراکز آموزشی سراسر کشور

در حال حاضر، پرداختن به ۷ حوزه پژوهشی اعم از صنایع الکترونیک و فن آوری اطلاعاتی و آموزشی، حمل و نقل زمینی و هوایی، صنایع شیمیایی، صنایع غذایی - کشاورزی، علوم مربوط به نوآوری محصولات، پژوهش پزشکی و فن آوریهای محیط زیست، از جمله مهمترین اولویتهای دولت فرانسه در حوزه پژوهش محسوب می گردد. به منظور نیل به تحقق سیاست مذکور، وزارت پژوهش فرانسه به استخدام پژوهشگران جوان و گسترش تحرک همگانی جوانان فرانسوی طی سالهای اخیر مبادرت نموده است.

مأموریت آژانس ملی پژوهش (Anvar)، ارتقاء فرهنگ پژوهش، برقراری ارتباط میان پژوهشگران و موسسات پژوهشی و نیز اجرای پژوهشهای کاربردی است. شایان ذکر است که در این راستا، تشکلهایی تحت عنوان (GIP) در جهت تحقق برنامه ها و طرحهای پژوهشی مصوب، ایجاد شده که به سازماندهی مراکز پژوهشی و دانشگاهها می پردازند. از جمله مهمترین این تشکلهای می توان به سازمان **Sophia Antipolis** در مونپلیه، سازمان **Saint-Quentin-en-yvelines** و سازمان **Cergy-Pontois** در پاریس اشاره نمود. هدف دولت از ایجاد چنین تشکلهایی برقراری مشارکت واقعی میان مؤسسات بزرگ علمی و دانشگاهها به منظور برنامه ریزی های کلان در جهت تطابق با دانش مدرن می باشد. کشور فرانسه پس از ایالات متحده امریکا، ژاپن و آلمان در ردیف چهارم کشورهای پیشرفته جهان قرار داشته و $\frac{2}{4}$ ٪ تولید ناخالص داخلی (PIB) را به مقوله پژوهش و توسعه اختصاص داده است. کشور فرانسه همچنین به تولید $\frac{4}{7}$ ٪ انتشارات علمی جهان و $\frac{16}{8}$ ٪ انتشارات اتحادیه اروپا مبادرت می نماید. با وجودی که اغلب موسسات پژوهشی به تامین اعتبار بالغ بر ۵۰ درصد فعالیت های پژوهشی و توسعه ملی مبادرت می نمایند، با این حال، این رقم در کشور فرانسه بر ۵۳٪، در آمریکای شمالی بر ۵۷٪ و در ژاپن بر ۶۸٪ بالغ می گردد. مرکز ملی پژوهش های علمی فرانسه (CNRS) با تعداد ۱۸ هزار محقق و پژوهشگر، بزرگترین مرکز پژوهشی اروپا محسوب می گردد. گفتنی است که مرکز مذکور به تولید، مدیریت و ارتقاء راندمان فعالیت های پژوهشی مبادرت می نماید. مرکز فوق از تعداد ۳۰۰ گروه تخصصی - پژوهشی و ۱۰۰۰ گروه پژوهشی عمومی مستقر در دانشگاه های سراسر کشور برخوردار می باشد. مرکز ملی پژوهش های علمی فرانسه (CNRS)، علاوه بر اجرای پژوهش های تخصصی خود به اجرای برنامه های مشترکی با برخی موسسات پژوهشی دیگر نیز مبادرت می نماید.

۲. ترویج زبان فرانسه به عنوان زبان ملی و آموزشی

ترویج زبان فرانسه به عنوان زبان ملی و آموزشی اصلی ترین سیاست آموزشی دولت فرانسه محسوب می‌گردد. با وجودی که زبان فرانسه هیچ‌گاه از رواج حال حاضر خود برخوردار نبوده است، با این حال هیچ‌گاه تا به امروز در مقابل اوج‌گیری توقف ناپذیر زبان انگلیسی که می‌رود تا به عنوان زبان ارتباطات جهانی مطرح گردد، مورد تهدید واقع نشده است. هدف از اجرای چنین سیاستی مبارزه با زبان انگلیسی نبوده، بلکه مقصود اصلی، حفظ سیستم چندزبانی و چندفرهنگی جهانی در کشور فرانسه می‌باشد. از جمله مهمترین اقدامات دولت فرانسه در جهت نیل به چنین هدفی می‌توان به گسترش همکاری‌های میان مدارس فرانسوی مستقر در خارج از کشور و مدارس تحت نظارت سیستم آموزشی ملی، افزایش برنامه‌های آموزشی به زبان فرانسه در رسانه‌های سمعی و بصری و حمایت از ابتکارات جامع در این خصوص (راه اندازی رادیوی فرانسوی در صوفیه، رادیو بین‌المللی فرانسه (RFI)، احداث انستیتوهای بین‌المللی فرهنگی، آموزش زبان فرانسه به روزنامه‌نگاران بلغاری و تشویق و ترغیب جوانان فرانسوی به فراگیری زبان‌های خارجی در داخل کشور در جهت استقبال از آموزش زبان فرانسه در خارج اشاره نمود.

۳. برقراری همکاری‌های بین‌المللی دانشگاهی

طی سالهای اخیر، دولت فرانسه تلاش عمده‌ای در جهت ارائه دوره‌های آموزشی تا سطح دیپلم متوسطه به ۱۰۰ هزار نوجوان فرانسوی در مدارس فرانسوی خارج از کشور به عمل آورده است. گفتنی است که چنین سیاستی با هزینه بودجه سالیانه ۱/۵ میلیارد فرانک صورت می‌گیرد.

به عبارت دیگر، تربیت دانشمندان و محققین فرانسوی از پایه متوسطه تا آموزش عالی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی سراسر جهان، از جمله مهمترین سیاستهای آموزشی دولت محسوب می‌گردد. از این روی، اداره کل فرهنگی وزارت امور خارجه با اختصاص ۵۰۰ میلیون فرانک از سال ۱۹۹۴، در جهت نیل به هدف مذکور گام برداشته و به اعطای بیش از ۱۸ هزار بورسیه تحصیلی و دوره کارآموزی مبادرت نموده است.

۴. ارتقاء همکاری‌های تخصصی با سایر کشورهای جهان

از آنجاییکه تربیت و آموزش سهم عمده‌ای از دانشمندان فرانسوی، به افزایش درخواست همکاری کشورهای جهان با کشور فرانسه در سطح جهانی منجر خواهد گردید، از اینرو دولت فرانسه به ارائه پیشنهادات همکاری خود در زمینه‌های مختلف آموزشی با سایر کشورهای جهان تمرکز نموده است. آموزش نیروی انسانی ماهر، برقراری همکاری‌های بین‌المللی آموزشی، استقرار نهادهای حکومتی و قانونی در سایر کشورهای جهان و آموزش کادرهای اداری ماهر از جمله مهمترین اقدامات دولت فرانسه در جهت نیل به اهداف فوق محسوب می‌گردد. از این روی، اداره کل فرهنگ با همکاری چندین وزارتخانه، تشکیلات اداری محلی، سازمان‌های غیردولتی و شرکت‌های تجاری، به اجرای سیاستهای جامعی در این خصوص پرداخته و

به ایفای نقش تشویقی و هماهنگ‌سازی درجهت انسجام هر چه بیشتر اقدامات دولت فرانسه مبادرت نموده است.

۵. افزایش ابزارهای سمعی و بصری

اجرای سیاست افزایش ابزارهای سمعی و بصری در جهت تثبیت جایگاه امروزی زبان فرانسه و توسعه آن در سطوح بین‌المللی از جمله مهمترین سیاستهای دولت فرانسه طی سالهای اخیر محسوب می‌گردد. در این راستا، تلاش دولت درجهت گسترش سریع ابزارهای جدید تکنولوژیک، به ارائه طرح ۵ ساله توسعه ابزارهای سمعی و بصری فرانسوی در سایر کشورهای جهان منتهی گردید. راه اندازی خطوط اصلی طرح مذکور، به راه اندازی ۲ کانال تلویزیونی فرانسوی (کانال فرانسوی زبان TV5 درجهت ترویج و اشاعه زبان فرانسه و کانال فرانسوی بین‌المللی (CFI) به عنوان بانک فرانسوی برنامه‌های آموزشی برای کلیه تلویزیون‌های جهان، منجر گردیده است. گفتنی است که کانال تلویزیونی مذکور به پخش برنامه‌های ویژه بینندگان غیرفرانسوی زبان مبادرت نموده و از متد آموزشی با درج زیرنویس و دوبله استفاده می‌نماید.

۶. ارائه مشاوره تحصیلی و شغلی مناسب به نسل جوان کشور در جهت جایدهی مناسب شغلی به آنان

۷. تأکید برگسترش برنامه‌های آموزش متوسطه علاوه بر آموزش فنی و حرفه‌ای، درجهت جبران کمبود نیروی انسانی ماهر

۸. تربیت نخبگان ملی، بدون اتکا به وراثت و ثروت در نهادهای آموزشی

۹. تأکید بر انتقال دانش نظری، عملی، فرهنگ عمومی و روش استدلالی

۱۰. تأکید بر فرهنگ عمومی به موازات پرداختن به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

توجه به سیاست فوق از جمله مقولات بحث برانگیز در طول تاریخ نظام آموزشی فرانسه بوده است که همچنان نیز ادامه دارد. این‌گونه بحث‌ها که ریشه در وفاداری به اصول سه‌گانه جمهوری (برابری، برادری و آزادی) دارد، بر این استدلال استوار است که (مدارس دولتی) ملزم به جبران کمبودهای آموزشی و غیرآموزشی آندسته از دانش‌آموزانی می‌باشند که در خانواده، از انضباط، دقت علمی و فرهنگ عمومی بی‌بهره مانده‌اند.

- ۱۱- تربیت نیروی انسانی ماهر به موازات تلاش در جهت تحقق بخشیدن به برابری فرصت، عدالت اجتماعی و دستیابی به فرهنگ عمومی
- ۱۲- استقرار نظام کارآموزی حرفه‌ای مداوم در جهت تربیت مهندسين و تکنسین‌های حرفه‌ای در خارج از مدارس عالی
- ۱۳- پرداختن به مطالعاتی با عنوان (پایه‌گذاری و ترسیم آموزش جهانی) به منظور یافتن نوعی متد آموزشی با کیفیت جهانی

اصلاح سیاستهای آموزشی

برگزاری جلسات مشترک وزارت آموزش عالی با تعداد کثیری از نمایندگان دانشگاههای کشور در سال ۱۹۹۴، منجر به ارائه ۱۰ پیشنهاد اصلاحی در ساختار آموزشی کشور فرانسه گردید. تشویق و ترغیب تعداد ۲۴ دانشگاه کشور در جهت افزایش سطح همکاریهای خود با دانشگاههای بزرگ جهان، احداث مؤسسات مستقل آموزشی نظیر گالاتاسرای در استانبول با حمایت ۷ دانشگاه فرانسوی و پذیرش متقابل مدارک دانشگاهی ۱۵ دانشگاه فرانسوی و ۱۵ دانشگاه برزیلی طی سال ۱۹۹۴ از جمله اصلاحات فوق به شمار می آید.

ساختار آموزشی

ساختار نظام آموزشی فرانسه بر مبنای دو محور اصلی (پایداری) و (پویایی) بررسی می‌گردد. در محور پایداری، سیاست‌های آموزشی و قوانین مصوب در جهت دستیابی به وضعیت مطلوب آموزشی (پنداره نظام) و در محور پویایی، نوسامانی ساختارها و استقرار زیرساختها، اهداف و عملکرد وضعیت موجود نظام آموزشی کشور مورد توجه قرار گرفته است. محور پایداری بر مفهوم تداوم در حفظ ارزش‌های سه‌گانه جمهوری (برابری، برادری و آزادی) تأکید دارد.

در این محور، تلاش‌های متفکران و مسوولان کشور ظرف مدت بیش از دو قرن پس از انقلاب فرانسه (۱۷۸۹-۱۹۹۵) در قالب سیاست‌های عمده آموزشی عرضه گردیده است. محور پویایی و نوآوری نیز که به معنای تکاپوی وضعیت موجود نظام آموزشی (سیاست‌ها، اهداف، ساختار، کادر و عملکرد آموزشی) است، در جهت پاسخگویی به نیازهای جامعه در حال تحول و دستیابی به وضعیت مطلوب آموزشی عنوان گردیده است. به طور کلی می‌توان گفت که نظام آموزشی فرانسه، محصول برهه خاص زمانی است که با پایداری و پویایی از آغاز انقلاب ملی طی سال ۱۷۸۹ تاکنون همچنان ادامه داشته است. گفتنی است که برهه زمانی فوق نیز خود به سه دوره به شرح ذیل قابل تقسیم می‌باشد:

- دوره اول (طی سال‌های ۱۸۷۹-۱۷۸۹): تلاش در جهت نیل به آموزش ابتدایی برای کلیه کودکان واجب‌التعلیم.

- دوره دوم (طی سال‌های ۱۹۷۵-۱۸۸۰): تلاش در جهت تحقق آموزش پایه و رایگان تا پایان دوره کالج (رده سنی ۱۶ سال) برای کلیه رده‌های سنی

- دوره سوم (طی سال‌های ۲۰۰۳-۱۹۷۵): تحقق برنامه‌های آموزش پایه و رایگان تا پایان مقطع متوسطه برای ۹۰ درصد از دانش‌آموزان رده‌های سنی ذی‌ربط و فراهم‌سازی امکان برخورداری از آموزش عالی و کارآموزی حرفه‌ای مداوم و جای‌دهی شغلی برای کلیه متقاضیان فرصت شغلی

مقاطع آموزش پیش دبستانی، آموزش ابتدایی و کالج‌های دانشگاهی ۳ مقطع اصلی آموزشی کشور فرانسه را تشکیل می‌دهند. اکثریت شهروندان فرانسوی در مراکز آموزش متوسطه حضور یافته، دیپلم متوسطه دریافت نموده و برخی دیگر نیز به آموزش فنی و حرفه ای روی می‌آورند.

بالغ بر ۱۳ میلیون دانش آموز در مدارس کشور فرانسه به تحصیل مبادرت می‌نمایند. نظام آموزشی کشور یکپارچه بوده و این در حالی است که ساختار حال حاضر آن در خلال دهه های ۶۰ و ۷۰ دستخوش تغییرات تدریجی گردیده است که از جمله این تغییرات می‌توان به تفکیک مقاطع آموزش ابتدایی و متوسطه از یکدیگر اشاره نمود. از دهه ۷۰ کشور فرانسه از افزایش قابل توجهی در توسعه و رشد نظام آموزش پیش دبستانی برخوردار گردیده است. در این اثنا، با توجه به تغییرات آموزشی کشور، امکان حضور کلیه کودکان گروه سنی ۳-۵ سال در کلاسهای پیش دبستانی فراهم گردید. از سال ۱۹۶۷، سن حضور دانش‌آموزان در مدارس مقطع آموزش پایه بین رده‌های سنی ۱۶-۶ سال تعیین گردیده است. کشور فرانسه با برخورداری از تعداد ۶۰ هزار مدرسه ابتدایی، به فراهم سازی تسهیلات آموزشی لازم برای دانش آموزان، در خلال ۵ سال اول آموزش رسمی مبادرت نموده است. در ۳ سال اول آموزش رسمی، آموزش پایه در حوزه مهارت‌های پایه (ابتدایی) ارائه گردیده و در دو سال باقی مانده دانش آموزان، آموزش‌های لازم را فراگرفته و مدارس ابتدایی را پشت سر می‌گذارند. مقطع آموزش متوسطه نیز خود به دو مرحله متوالی تقسیم می‌گردد که به نام سیکل یا دوره نامگذاری شده است. تقریباً کلیه کودکان رده‌های سنی ۱۱ تا ۱۵ سال در کالج‌ها حضور می‌یابند. از سال ۱۹۷۵ تنها تعداد یک کالج جهت آموزش توانائی‌های مختلط اجتماعی به کلیه دانش آموزان صرف‌نظر از سطح پیشرف تحصیلی آنان وجود داشته است. پس از گذراندن دوره ۳ آموزش، دانش آموزان به کالج‌های عمومی، فنی ویا فنی حرفه ای راه یافته که آنها را برای آزمون‌های مکاتبه ای کارشناسی یا مهندسی آماده می‌نماید. در مقطع مذکور از دانش آموزان رده سنی ۱۸ سال ثبت نام به عمل می‌آید. تصمیم گیری های آموزشی در خصوص دروس تجدیدی، تعیین کلاس‌های بالاتر آموزشی، تغییر رشته تحصیلی با روند گفتگوی میان مدارس (معلمان، کادر اجرایی و پرسنل دستیار)، اولیاء و نمایندگی‌های دانش

آموزی صورت می‌گیرد. اگرچه معلمان به ابراز نظرات خود در شوراهای آموزشی مرکب از نمایندگان دانش آموزی، معلمان و والدین - مبادرت می‌نمایند، با این وجود والدین از حق تقاضای ورود دانش آموزان به مقاطع بالاتر آموزشی و یا تقاضای تکرار سال تحصیلی گذشته برخوردار می‌باشند. در کلیه مدارس کشور، مشاوران متخصصی در جهت ارائه خدمات مشاوره به دانش آموزان، والدین و معلمان در راستای برطرف سازی مشکلات آموزشی پیش روی دانش آموزان، در نظر گرفته شده است. در حال حاضر فرم ۳ (سال آخر کالج) نقطه آغازین آموزش کالج می‌باشد که طی آن دانش آموزان در خصوص برخی از موضوعات مورد علاقه خود به مطالعه پرداخته و به تعیین رشته تحصیلی مبادرت می‌نمایند.

اکثریت قریب به اتفاق دانش آموزان کشور فرانسه در مدارس تحت نظارت وزارت آموزش ملی آموزش می‌بینند. با این وجود در حدود ۱۰۰ هزار دانش آموزان مواجه با معلولیت‌های مختلف جسمانی، در مدارس استثنایی و تحت حمایت وزارت بهداشت و بالغ بر ۲۰۰ هزار دانش آموز در کالج‌های کشاورزی به تحصیل مبادرت می‌نمایند. در مجموع بالغ بر ۳۰۰ هزار دانش آموز رده سنی بالای ۱۶ سال تحت دوره‌های کار آموزی - قرار گرفته اند.

همگام با نظام آموزشی عادی کشور، کلاسهای تخصصی تطبیق یافته در نظر گرفته شده است که نقطه مشترک و اتکاء آنها مدارس ابتدایی و متوسطه می‌باشد. برخی از برنامه‌های آموزشی من جمله برنامه آموزشی (CLIS) نیز به عنوان پلی در جهت باز گرداندن دانش آموزان به نظام آموزشی و برنامه آموزشی (SEGPA) به منظور ارائه آموزش‌های فنی و حرفه ای عمومی به کودکان و نوجوانانی که بنا به علل روانشناختی، عاطفی یا رفتاری با مشکلاتی در حوزه آموزش مواجه می‌باشند، ارائه می‌گردد. همچنین برنامه‌های آموزشی مشابه برنامه‌های فوق، در مدارس خاص در نظر گرفته شده است، که از آن جمله می‌توان به مدارس تحت پشتیبانی و نظارت وزارت بهداشت اشاره نمود. هدف ارائه برنامه‌های آموزشی فوق ارتقاء توانایی‌های با القوه دانش آموزان می‌باشد. مدارس تحت نظارت وزارت آموزش ملی ممکن است عمومی یا خصوصی باشند. گفتنی است که مدارس خصوصی بالغ بر ۱۵٪ از دانش آموزان مقطع آموزش ابتدایی و ۲۰٪ از دانش آموزان مدارس مقدماتی متوسطه را تحت پوشش قرار داده اند. اکثریت مدارس خصوصی کشور در زمره مدارس کاتولیک بوده و با دولت قرارداد آموزشی منعقد می‌نمایند.

اصول و اهداف آموزشی

آموزش و پرورش عمومی کشور فرانسه که ۸۰٪ دانش آموزان کشور را تحت پوشش برنامه‌های آموزشی قرار می‌دهد، غیر مذهبی است. در لوای آزادی عمل آموزش و پرورش عمومی، آموزش خصوصی نیز وجود دارد که عمدتاً توسط نهادهای کاتولیک تشکیل و حمایت گردیده و با دولت قرار داد آموزشی منعقد

می‌نمایند. مطابق چارچوب قوانین آموزش و پرورش مصوب ۱۰ جولای ۱۹۸۹ ویژه آموزش و پرورش عمومی، آموزش کلیه گروه‌های سنی تا اخذ مدرک فنی و حرفه‌ای و آموزش ۸۰٪ شهروندان فرانسوی تا اخذ مدرک کارشناسی اصلیت‌ترین اولویت ملی کشور فرانسه قلمداد می‌گردید. طرح قانون ۵ ساله کار، اشتغال و آموزش‌های تخصصی، مسئولیت اصلی نظام آموزشی را معطوف به ایجاد شغل مطلوب برای اکثریت شهروندان فرانسوی دانسته و حصول به این اصل که شرایط لازم برای کسب آموزش‌های تخصصی توسط جوانان فراهم شده باشد از جمله مهمترین اهداف آموزشی قلمداد می‌گردد.

سازماندهی نظام آموزشی

در حال حاضر، دولت فرانسه به اعمال سیاست تمرکز زدایی مبادرت نموده است. در حوزه آموزش، به واسطه اعمال سیاست‌های بیش از حد تمرکز یافته، این حوزه به نظامی غیر متمرکز مبدل گردیده است. در حال حاضر به مناطق و مراجع محلی آموزش که تحت اختیار و نظارت وزارت آموزش ملی فعالیت دارند، قدرت و اختیارات بیشتری تفویض گردیده است. مطابق سیاست‌های تمرکز زدایی، تصمیمات آموزشی و تربیتی تنها در مراکز کشور (پاریس) و وزارت آموزش و پرورش ملی، اتخاذ نمی‌گردد. طی هر سال تحصیلی، روسای آکادمی‌های آموزشی کشور فرانسه (۳۰ آکادمی علمی و آموزشی) از دولت جهت انجام امور آموزشی و تحصیلی کمک مالی دریافت نموده و طبق صلاحدید خود مبالغ دریافتی را صرف مخارج آموزشی می‌نمایند. از سال ۱۹۹۹، سیاست تمرکز زدایی در حوزه مدیریت و نظارت بر آموزش معلمان، مسئولیت خطیر و جدیدی را برای رؤسای آکادمی‌ها به همراه آورده و آنها را به تعیین پست‌های آموزشی جدید موظف نموده و معلمان را مطابق با نوع تحصیلات آنان در مدارس سراسر کشور پراکنده می‌نمایند. در سطح ملی، سیاست فوق به نظام آموزشی هویت تازه‌ای بخشیده است چرا که مدیران و دبیران مدارس از آزادی عمل و فضای باز بیشتری برخوردار گردیده‌اند. کالج و مراکز آموزش متوسطه به موسسات آموزش عمومی محلی تغییر وضعیت داده و از حقوق و مزایای قانونی و استقلال مالی برخوردار گردیده‌اند. مؤسسات فوق‌الذکر تدریجاً از خود مختاری آموزشی بیشتری برخوردار گردیده‌اند. اعمال چنین سیاستی به هماهنگی رشته‌های آموزشی با دانش آموزان و تأمین نیازهای خاص دانش آموزان منجر گردید. لوایح تمرکز زدایی مصوب ۱۹۸۳-۱۹۸۲ به‌طور چشمگیری نقش مراجع محلی منتخب را افزایش داد. در حال حاضر، مراجع محلی حدود ۲۰٪ از کل هزینه‌های آموزشی را به خود اختصاص می‌دهند. برای هر مقطع از آموزش یک مقام مرجع در نظر گرفته شده است. بخش‌ها (کمون‌ها)، مسئولیت احداث مدارس ابتدایی و مهدهای کودک، تأمین منابع تحصیلی و ابزارهای کمک آموزشی، نگهداری و تعمیر مدارس و پرداخت حقوق کارمندان را بر عهده دارند. ادارات محلی نیز مسئولیت احداث، تجهیز و نگهداری از کالجها و تأمین منابع مالی و فراهم نمودن سیستم حمل و نقل دانش آموزان را بر عهده دارند. گفتنی است که مقامات محلی از

مسئولیت‌های فوق‌الذکر در قبال مراکز آموزش متوسطه طرح‌های آموزشی مقطع آموزش مذکور برخوردار می‌باشند.

دست‌آوردهای آموزشی

از جمله مهم‌ترین دست‌آوردهای آموزشی نظام آموزشی فرانسه که در محور پویایی، بازسازی ساختارها و استقرار زیرساختها، اهداف و عملکرد وضعیت موجود نظام آموزشی معرفی گردیده است، می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- ۱- فراهم‌سازی آموزش پایه، رایگان و لائیک تا پایان رده سنی ۱۶ سال برای ۱۰۰ درصد رده‌های سنی
 - ۲- فراهم‌سازی آموزش متوسطه عمومی، تکنولوژیک و حرفه‌ای برای ۸۰ درصد رده‌های سنی تا سال ۲۰۰۰
 - ۳- ایجاد انستیتوهای دانشگاهی آموزش معلمان و تشکیل دوره‌های ضمن خدمت تابستانی در دانشگاه‌ها برای کادر آموزشی
 - ۴- احداث مراکز اسناد و اطلاع‌رسانی در جهت مشاوره تحصیلی و شغلی
 - ۵- تکوین نقشه استقرار مدارس
- وزارت آموزش و پرورش فرانسه در جهت تسهیل مدیریت آموزشی، کشور را به ۲۷ آکادمی آموزشی تقسیم نموده است. هر آکادمی نیز خود به چند بخش و ناحیه تقسیم گردیده است. بخشی (SECTEUR) به منظور استقرار کالج و ناحیه به منظور استقرار لیسه (سیکل دوم آموزش متوسطه) در نقشه مدارس راهنمایی تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. ناحیه (District) نیز به عنوان واحد معیار راهنمایی تحصیلی در مقطع آموزش متوسطه عبارت از منطقه جغرافیایی با حداکثر ۲۰۰ هزار سکنه می‌باشد.
- ۶- اتخاذ سیاست تمرکززدایی و تفویض صلاحیتها در آموزش متوسطه
 - ۷- تدارک طرح مدرسه با مشارکت شرکای آموزشی به عنوان ابزاری جهت بهبود عملکرد و راندمان آموزش متوسطه
 - ۸- برگزاری دوره‌های کارآموزی حرفه‌ای جهت به روز نمودن دانش و مهارت نیروی کار
 - ۹- استقرار نظام جای‌دهی شغلی به موازات نظام مشاوره تحصیلی و شغلی، با هماهنگی وزارت کار، مؤسسات و صاحبان مشاغل و حرفه

۱۰- ایجاد باز اندیشی، نوسامانی ساختارها و بازآفرینی در نظام آموزشی از طریق اتخاذ تفکرات استراتژیک و سیستماتیک

۱۱- استقرار نظام آموزشی مدرسه محور و ایفای نقشی وسیع تر از آموزش برای مدارس

طرح‌های آموزشی

از جمله مهم‌ترین طرح‌های آموزشی کشور فرانسه می‌توان به طرح‌های ذیل اشاره نمود:

۱- طرح‌های انقلابی (طی سال‌های ۱۷۹۴-۱۷۹۲)

طرح‌های انقلابی، در خصوص آموزش ابتدایی رایگان و اجباری علوم، زبان‌های باستان، اخلاق، سیاست و استقرار جامعه‌ای آگاه، آزاد و مسئول برای کلیه کودکان به مدت ۵ سال طراحی و به مورد اجرا در آمد. مطابق چنین طرحی، پس از انقلاب فرانسه (طی سال ۱۷۸۹) تدریس علوم مذهبی در مدارس، به دلیل عدم شکل‌گیری تفکر تجریری و القاء تمرینات و مراسم مذهبی به صورت مکانیکی جایز نبود. این درحالی است که پس از پایان دوره آموزش پایه از حق انتخاب آزادانه مذهب برخوردار می‌باشند.

۲- طرح Durry (طی سال ۱۹۴۴)

مطابق طرح Durry، به رغم شهرت و رقابت پذیری آموزش رایگان، اجباری و لائیک تا رده سنی ۱۶ سال، از حجم سنگین برنامه‌های آموزشی سیکل دوم آموزش متوسطه که به نوبه خود بر کاهش سطح عملکرد دانش‌آموزان و سنگینی حجم برنامه‌های درسی و دل سردی دانش‌آموزان منجر می‌گردد، انتقاداتی به عمل آمد. در این اثنا، برای نخستین بار، از مدرسه واحد (Cole unique) سخن به میان آمد. از جمله دیگر اهداف طرح مذکور می‌توان به دسترسی به آموزش متوسطه جهت اخذ گواهینامه دیپلم (Baccalaureate) تا سن ۱۸ سالگی، گزینش نخبگان در حوزه صنایع، کشاورزی، تجارت، فعالیت‌های ذهنی، و اداری اشاره نمود. مطابق طرح فوق، هیچ کودک یا نوجوان فرانسوی به واسطه اعتقادات شخصی مذهبی خود از آموزش محروم نمی‌گردد. از این روی، هیچ نوع آموزش مذهبی در مدارس ارائه نمی‌گردد و این درحالیست که در خارج از مدارس، والدین از امکان فراهم سازی آموزش‌های لازم مذهبی برای فرزندان خود برخوردار می‌باشند. از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های طرح مدرسه فعال (Cole unique) که برای نخستین بار در کشور روسیه، سوئیس، انگلستان، بلژیک و امریکا به مورد اجرا در آمد، می‌توان بر مبنای بودن علایق دانش‌آموزان به عوض دروس مجزای آموزشی، توجه بر روحیه جمعی، آماده سازی کودکان جهت انجام پژوهشی، تدارک فهرست کتب، تقویت کتابخانه‌های مدرسه‌ای و گسترش مراکز آموزش عالی اشاره نمود.

۳- طرح Langevin-wallon (طی سال‌های ۱۹۴۷-۱۹۴۴)

از طرح مذکور تحت عنوان طرح باز اندیشی در نظام آموزش با ساختار جامعه هم‌خوانی یافته و مدارس که در حاشیه و اقلیت قرار دارند، باز سازی می‌گردند تا از این طریق پاسخ گوی تولیدات صنعتی و تجاری، اشتغال، اتوماسیون و پیشرفت‌های علمی باشند. ضرورت بهره‌گیری از علم یاددهی - یادگیری و علوم تربیتی در طراحی نظام آموزشی، بها دادن به واقعیات اقتصادی - اجتماعی، توضیح عینی و علمی وقایع، شکل‌پذیری فرهنگ و روش تفکر انتقادی، به کارگیری فعال انرژی، شناسایی شهروند آینده، آموزش مدنی و شهروندی از جمله ویژگی‌های نظام دموکراتیک آموزشی است که با اجرای طرح لانتزوات - والون طی چند دهه مورد استناد و استفاده در روند اصلاحات نظام آموزش فرانسه قرار گرفته است.

مطابق طرح مذکور، محتوای آموزشی، رشته‌های درسی، ابزاری در جهت پرورش و انتقال ذائقه حقیقت‌جویی، عینیت در قضاوت، روحیه آزادانه، آزمون و پرورش تفکر انتقادی و خلاق در کودکان محسوب شده و مدارس به مثابه کارخانه‌های فرهنگ می‌باشند که دانش‌آموزان با ورود به آن از چنین مزایایی بهره‌مند می‌گردند.

۴- طرح Billeres (طی سال‌های ۵۷-۱۹۵۶)

در قالب طرح بیلیر انتقاداتی مطرح می‌باشد که از آن جمله می‌توان به ضرورت تغییر ساختار نظام آموزشی، ضرورت سازمان دهی مشاوره تحصیلی و همگانی نمودن آموزش، گسترش و تداوم آموزش غیر پایه برای آحاد جامعه و نامتناسب بودن آموزش رایج ویژه دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی اشاره نمود. از جمله راه کارهای ارائه شده در قالب طرح بیلیر نیز می‌توان به افزایش سن دانش‌آموزان رده سنی آموزش پایه تا رده سنی ۱۶ سال، ضرورت احتساب مقاطع مقدماتی متوسطه عمومی و حرفه‌ای همراه هم، ارائه برنامه‌های متنوع آموزش متوسطه سیکل دوم، تأکید بر آموزش عالی و ضرورت هماهنگ سازی آن با آموزش مداوم، به روز نمودن و نگاه داشتن کتب درسی مطابق با یافته‌های حاصل از پیشرفت علمی و تکنولوژیک، اشاره نمود.

۵- طرح گسترش فضاهای دانشگاهی

همانگونه که قبلاً نیز بدان اشاره گردید، از جمله اصلاحات عمده نظام آموزشی کشور فرانسه می‌توان به تغییر نظام سال تحصیلی و تقویم دانشگاهی مرسوم فرانسه که شامل ۳ نیم سال است، با تقویم دو نیم سالی پاییز و بهار، مشابه با دانشگاه‌های ایالات متحده و نیز افزایش شهریه‌ها اشاره نمود علاوه بر آن، دولت به تصویب طرح گسترش احداث فضاهای آموزشی مبادرت نموده است. بر پایه طرح مذکور که طی سال ۱۹۹۱ توسط لیونل ژوسپین - نخست وزیر وقت فرانسه و وزیر آموزش و پرورش پیشنهاد گردید

دولت تا کنون ۳۲ میلیارد فرانک (۰/۵ میلیارد دلار) صرف احداث بیش از ۱/۵ میلیون متر مربع فضاهای دانشگاهی نموده است.

در حال حاضر کلیه دانشگاه‌های کشور فرانسه از نظام‌های یکنواخت ملی پیروی نموده و به عنوان دانشگاه‌های خود گردان (Autonomous University) با ساختارهای دوره ای خاص (Course Structures) مطرح می‌باشند. بسیاری از دانشگاه‌های کشور در شرایط بدی قرار داشته و از هر ۱۰ ساختمان آموزشی، یک ساختمان زیر استانداردهای کمیته آموزشی قرار دارد.

در حال حاضر دولت فرانسه با تأمین ۸۰ درصد از بودجه دانشگاه‌ها مبادرت می‌نماید، اما با افزایش مخالفت با چنین پرداخت‌هایی از محل درآمدهای عمومی، تنها راه پیش روی دانشگاه‌ها جهت افزایش درآمدهای خود افزایش مبالغ شهریه دریافتی از دانشجویان می‌باشد.

در کشور فرانسه، آندسته از دانش‌آموزانی که به ترک تحصیل از مقطع آموزش متوسطه مبادرت می‌نمایند در دوره ویژه آموزش و آماده سازی با عنوان **Prepartoire La class** به مدت ۱ سال حضور می‌یابند تا در آزمون ورودی به **Grandos ecoles** (مدارس عالی) شرکت کنند. دسترسی به دانشگاه برای آندسته از دانش‌آموزانی که به گذراندن مقطع آموزش متوسطه **Baccalaureat** با موفقیت نائل آیند، به صورت خودکار انجام می‌گیرد.

۶- طرح توسعه برنامه‌های آموزشی

از دهه ۱۹۹۰، توسعه عمده ای در سیستم آموزشی فرانسه به شرح ذیل به وقوع پیوسته است:

۱. ارتقاء آموزش پایه و دستیابی به مقطع آموزش عالی و افزایش سطح آموزش نسل جوان و آموزش همگانی کودکانی که امروزه در مهدهای کودک ثبت نام می‌گردند در آینده ۱۹ سال آموزش و تحصیل را پشت سر خواهند گذاشت، به عبارت دیگر ۳ سال بیشتر از والدین خود به تحصیل مبادرت خواهند نمود. افزایش نرخ ۶۰ درصدی افراد برخوردار از مدرک کارشناسی که در مقایسه با آمار ۲۴٪ آن طی ربع قرن اخیر درصد قابل توجهی به شمار می‌آید، به عبارت دیگر تعداد دانش‌جویان مراکز آموزش عالی کشور فرانسه ظرف ۳ دهه اخیر با ۷ برابر افزایش مواجه بوده است.

۲. با اعمال تغییرات اولیه در ساختار نظام آموزشی کشور، تعداد دانش‌آموزانی که به آموزش خود تا رسیدن به مقطع آموزش عالی ادامه تحصیل داده بودند، به شدت افزایش یافته و متعاقب آن کاهش چشمگیری در میزان تولد افراد از اواسط دهه ۱۹۷۰ رخ داد، از این روی، روند فوق منتج به دومین توسعه اصلی وزیر بنایی کشور گردید. این وضعیت تاکنون در مقاطع آموزش ابتدایی و پیش دبستانی رخ داده و اخیراً در مقاطع آموزش مقدماتی و تکمیلی متوسطه نیز به وقوع پیوسته است. کاهش فوق در تعداد دانش‌آموزان، با

ثبات و یا حتی افزایش منابع آموزشی همراه بوده است. این وضعیت بطور قابل توجهی در مراکز آموزش ابتدایی و پیش دبستانی کشور مشهود می‌باشد. کاهش تعداد دانش آموزان، با ثبات و یا حتی افزایش منابع آموزشی نسبت مستقیم دارد. این مورد نیز به طور قابل توجهی در مراکز آموزش ابتدایی و پیش دبستانی وجود داشته و کاهش منظم در ابعاد کلاسها مشهود بوده است. ارتقاء سطح آموزش کشور به طور متناوب به افزایش کالج ها و مراکز آموزش متوسطه منجر گردیده است. در ارتقاء آموزش کشور بر آندسته از دانش آموزانی که فاقد الگوهای آموزشی جهت رسیدن به سطوح عالی آموزشی می‌باشند، توجه ویژه ای معطوف گردیده است. اعمال چنین سیاستی به برقراری دموکراسی در حوزه آموزش و پرورش کشور منجر گردیده است. تضمین تحصیلات عمومی و برخوردارای عامه شهروندان فرانسوی از فرصت های یکسان آموزشهای آکادمیک، به عنوان سیاست جدید نظام آموزشی فرانسه محسوب می‌گردد. طبق سیاست مذکور افزایش بیشمار تعداد دانش آموزان موفق نمی‌بایستی به بی توجهی به دانش آموزانی که در طول تحصیل با شکست روبرو بوده اند، منجر گردد، بلکه بروز چنین شکست‌های آموزشی می‌بایستی به عنوان راه گشایی در جهت ادامه تحصیل دانش آموزان مردود محسوب گردد. در نظام سنتی آموزش و پرورش کشور فرانسه دانش آموزان با تکرار کلاسهای اجباری و با عنوان دانش آموزان کند ذهن مورد تنبیه واقع می‌شدند گفتنی است که تاکنون نیز تصمیمی جهت حل این معضل اتخاذ نگردیده است.

در بررسی‌های به عمل آمده بر روی دانش آموزان رده‌های سنی ۱۷ الی ۱۸ سال در مقاطع مختلف تحصیلات آنان و در قالب آزمونهایی که در دوران سربازی در نیروهای مسلح کشور فرانسه از آنها به عمل آمده به اثبات رسیده است که ۱۵٪ دانش آموزان از ضعف در خواندن و ۴٪ تقریباً بی سواد بوده اند. گفتنی است که طی ۱۰ سال اخیر گزینشهای ملی در جهت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (CE2 (8 سالگی) و اولین سال (College 11 سالگی) به منظور تعیین میزان تلاش دانش آموزان در مدارس طراحی گردیده است.

۷- طرح انطباق پذیری با نیازهای ویژه

در مقاطع آموزش پیش دبستانی و ابتدایی بیشترین تأکید بر آموزش زبان و ۲ ساعت آموزش اضافی در هفته به منظور بر طرف نمودن ضعفهای یادگیری دانش آموزان اختصاص یافته است. همچنین جهت نیل به هدف فوق گروه هایی از کارشناسان به منظور بر طرف نمودن مشکلات یادگیری تشکیل یافته است. کالج‌های آموزشی نیز موظف به فراهم نمودن استانداردهای تحصیلی برای دانش آموزان می‌باشند. این در حالی است که تاکنون تطابق لازم با دانش آموزانی که ممکن است از استانداردهای مختلفی برخوردار باشند، برقرار نگردیده است. علاوه بر این عمکرد معلمان در کلاسهای آموزشی که دانش آموزان آن از توانایی‌های مختلف یادگیری برخوردار می‌باشند، از استانداردهای آموزش لازم برخوردار نگردیده است. در حال

حاضر رؤسای کالج‌ها به اختصاص حداقل ۲ ساعت آموزش اضافی در هر هفته جهت ارتقاء دانش آموزان به سطوح بالاتر، رساندن آموزش کودکان به سطح لازم و جبران دروس عقب مانده از طریق همکاری با معلمین سرخانه در قالب فرمهای ۵ و ۶ مبادرت می‌نمایند. در روشهای تدریس نیز تغییرات عمده‌ای در جهت افزایش علاقه دانش آموزان به مطالعات جامع‌تر صورت گرفته است. به طور مشابه در مراکز آموزش متوسطه، مدت زمان دو ساعت آموزش اضافی در هفته به دانش آموزانی که به تلاش بیشتر جهت یادگیری زبان فرانسه و ریاضیات مبادرت می‌نمایند، اختصاص یافته است. علاوه بر این برگزاری دوره‌های مدون آموزشی و نظارت بر فعالیتهای آموزشی از مورخه پاییز سال ۲۰۰۰ جهت افزایش یادگیری مستقل درسهای عمومی مقطع آموزشی کارشناسی اعم از ادبیات، اقتصاد و علوم اجتماعی مد نظر قرار گرفته است. علاوه بر موارد فوق جهت کمک به دانش آموزانی که از ضعف بیشتری برخوردار می‌باشند و جهت ارتقاء نظام آموزشی کشور فرانسه، سیاست افزایش بودجه مدارس پایه به اجرا در آمده است. لازم به ذکر است که ۱۸٪ از کل دانش آموزان مقطع آموزش ابتدایی و ۲۱٪ از دانش آموزان کالج‌ها در مدارس فوق حضور یافته‌اند. از آنجائیکه برخورداری از آموزشهای مقدماتی برای کلیه جوانان فرانسوی ضروری می‌باشد. مدارس می‌بایستی به آماده‌سازی جوانان جهت نائل آمدن بر آینده کاری مناسب مبادرت نمایند. علاوه بر این از آنجائیکه کلیه شهروندان فرانسوی به دنبال کسب شهرت و اعتبار می‌باشند، از این روی در راستای نیل به این هدف، تدابیر خاصی جهت بر طرف نمودن معضل بیکاری اتخاذ گردیده است.

۸- طرح تقویت صلاحیتهای لازم جهت استخدام

در اواسط دهه ۹۰، جوانان فرانسوی واجد شرایط که تا آن زمان مورد توجه واقع نشده بودند، در پی بازیافت هویت و شرایط از دست رفته خود بر آمدند. از این روی، از سال ۱۹۹۸ جوانان فرانسوی در زمره نخستین کسانی می‌باشند که از بهبود عمومی بازار کار سود می‌برند، چرا که موقعیت آینده یک شخص در جامعه در حقیقت تا حد زیادی به پیشرفت‌ها و موفقیت‌های آکادمیک او بستگی دارد. به عبارت دیگر فارغ التحصیلان مراکز آموزش عالی با گذراندن دوره آموزشی ۵ ساله از موقعیت‌های مناسب تری جهت کسب مقام‌های مدیریتی و اجرایی به میزان ۵ برابر بهتر از افرادی که بلافاصله پس از کسب مدرک **Baccalaureat** وارد بازار کار می‌گردند، برخوردار می‌باشند. اکثر افرادی که پستهای مهم را در دست دارند، از مدرک مهندسی و گواهی نامه فنی و حرفه‌ای برخوردار می‌باشند که این امر خود نشان دهنده ارزش منطبق بر تحصیلات و مدارک علمی می‌باشد. معطوف نمودن توجه بر معضل نابرابریهای آموزشی در مدارس تأثیر به‌سزایی در آینده کاری افراد به جای گذارده و به تضمین و بهبود آینده کاری آنان منجر گردیده است.

با وجود اینکه اجرای هدف اولیه آموزش با عنوان آموزش دراز مدت، حیاتی است، اما پیشنهاد ارائه آموزشهای فنی و حرفه ای در جهت تعدیل و تصحیح آموزش‌های پایه به افراد نیز از موفقیت چشمگیری برخوردار بوده است. با این وجود مراحل تقویت و گسترش توانایی‌های فنی حرفه ای افراد مطابق قوانین - مصوب سال‌های ۱۹۹۳-۱۹۸۵ همچنان با موانع جدی روبرو می‌باشد. در سال ۱۹۹۸ تنها ۱۲ هزار نفر از عهده اعتبار بخشیدن به پیشرفتهای تجربی خود در حوزه آموزش دانشگاهی بر آمدند. در حال حاضر ارائه لایحه مدرنیزه اجتماعی، به پیشرفت و ارتقاء نظام آموزش حال حاضر کشور از طریق ارائه دومین شانس واقعی به آن دسته از افرادی که از مهارتهای لازم در دوران تحصیل برخوردار نگردیده اند، منجر گردیده است.

۹- طرح مدرسه

همانگونه که قبلاً نیز بدان اشاره شد، از جمله مشکلات عمده‌ای که مدارس متوسطه دولتی با آن مواجه می‌باشند (به علت اجباری و رایگان بودن آموزش)، پذیرش طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان متعلق به طبقات اجتماعی - فرهنگی و اقتصادی متفاوت است. به رغم تفاوت‌های فردی از نظر عملکرد یادگیری، طبقات اجتماعی - فرهنگی (...). مدارس ملزم به دستیابی به اهداف ملی برنامه درسی می‌باشند، از این روی نقش کادر آموزش حایز اهمیت است.

مطابق بخش‌نامه شماره ۳۵۴-۸۸ مصوب سال ۱۹۸۸، مدیران مدارس با حمایت مدرسین و همکاری مشاورین آموزشی، ملزم به تدارک طرحی با عنوان طرح مدرسه در جهت نیل به اهداف ملی آموزش می‌باشند. طرح مذکور در صورتی تحقق پذیر است که در ارتباط با محیط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، شرایط زیست- محیطی مدارس و فعالیت‌های فوق العاده غیر آموزشی و تکمیلی مدارس طراحی گردد. گفتنی است که تدارک (طرح مدرسه) در راستای استقلال بخشی به مدارس و محوریت مدارس در نظام آموزش (مدرسه محور) مطرح می‌باشد.

به عبارت دیگر استقلال مدارس تنها در صورت شناخت نقاط قوت و ضعف کلیه مدارس و تقویت و مهار این قبیل نقاط قوت و ضعف در مراحل بعدی امکان پذیر است. در این راستا و در جهت نیل به اهداف فوق، طرح مدرسه با تأکید بر بهبود جریان یاددهی- یادگیری محور، در قانون مشاوره تحصیلی مصوب سال ۱۹۸۹ لحاظ گردیده است. مطابق قانون مذکور از اعضای جوامع آموزشی در جهت تدارک و اجرای طرح مدرسه کمک اتخاذ شده و پس از تأیید شورای مدیریت مدارس به اطلاع مقامات آکادمی می‌رسد تا پیش از انعقاد هر نوع قرارداد، اعم از تأمین نیازهای مالی یا انسانی، از هماهنگی درونی و بیرونی (هماهنگی با اهداف ملی و آکادمی) اطمینان حاصل گردد. به عبارت کلی تر می‌توان گفت که از (طرح مدرسه) تحت عنوان موتور محرکه نظام آموزشی فرانسه یاد می‌گردد.

طی نخستین نظر سنجی به عمل آمده پس از اجرای طرح مدرسه توسط مدیریت ارزیابی و نظارت (DEP) طی سال ۹۰-۱۸۸۹، ۶ / ۸۷ درصد از کالج ها و ۹ / ۷۱ درصد از لیسه های ذیر ربط به تدارک طرح مدرسه مبادرت نمودند. طی ارزیابی های بعدی نیز این موضوع مشهود بود که طرح مدرسه برای ۵۰ درصد از مدارس مورد پرسش ترغیب کننده و برای ۱۰ درصد بسیار ترغیب کننده بوده است. گفتنی است که ارزیابی طرح مدرسه بر مبنای شاخص های کمی و کیفی و در جهت تعیین کارآیی درونی و برونی عملکرد مدارس کشور صورت می پذیرد.

نتایج این قبیل ارزیابی ها، از یک سو به فراهم سازی امکان دستیابی به اطلاعات برای وزارت آموزش و پرورش در قالب جلسات گفت و شنود با آکادمی ها و از سوی دیگر به فراهم سازی امکان تبادل تجربیات نو در جهت برطرف نمودن مسائل متقاضیان ذیر ربط و ذینفع منتهی می گردد.

۱۰- طرح مدرسه باز (Scole ouverte)

از جمله دیگر شیوه هایی که وزارت آموزش و پرورش با همکاری وزارت امور اجتماعی و شوراهای شهری- در جهت مقابله با بزهکاری جوانان و کاهش نرخ خشونت و معظلات اخلاقی در مراکز آموزشی به ویژه مراکز آموزشی متوسطه اتخاذ نموده است، می توان به طرح مدرسه باز اشاره نمود. گفتنی است که پیرو طرح مذکور، دانش آموزان مقطع متوسطه همچنین از برنامه های تابستانی و تعطیلات میان سال آموزشی نظیر کلاس های کامپیوتر، زبان خارجه، علوم ریاضی، تعلیم رانندگی (ویژه دانش آموزان رده سنی ۱۶ سال به بالا)، شنا و بهره مند می گردند. لازم به ذکر است که مسئولیت اجرای برنامه های فوق بر عهده مدیریت مراکز آموزش متوسطه کادر آموزش داوطلب و شهرداری ها می باشد.

۱۱- طرح اولویت دهی سیاست آموزشی به مناطق محروم

در راستای سیاست اولویت دهی به مناطق و محلات محروم، طی سال تحصیل ۹۴-۱۹۹۳ وزارت آموزش و پرورش فرانسه در جهت مقابله با وضعیت انتقادی تعدادی از مدارس متوسطه مناطق محروم به شناسایی و اعمال اصلاحاتی از نوع تقویت ساختار مدیریتی و کادر آموزشی مبادرت نمود. علاوه براین، کلاس های سواد آموزی و جلسات ویژه اطلاع رسانی برای والدین دانش آموزان مدارس مذکور ترتیب یافت. گفتنی است، از آنجائیکه اغلب این قبیل مدارس در مناطق آموزش اولویت دار (ZEP) قرار دارند، به واسطه مواجهه با نرخ بالای افت تحصیلی (بالاتر از حد متوسط ملی) مورد توجه خاصی قرار گرفته اند. لازم به ذکر است تعداد ۸ هزار کالج از مجموع ۵ هزار کالج و ۱۵۰ لیسه از مجموع ۲۵۰۰ لیسه کشور فرانسه در زمره این قبیل مدارس می باشند.

اصلاحات آموزشی

طی ۱۰ سال اخیر تغییرات چشمگیری در تعداد دانش آموزان و دانشجویان سیستم آموزشی کشور فرانسه به وقوع پیوسته است. طی دهه ۱۹۶۰ افزایش ناگهانی امکانات آموزشی در مقطع آموزش متوسطه به افزایش واقعی آمار دانشجویان کالج ها منجر گردید. طی سال ۱۹۸۵،۸۰ درصد جوانان هدف خود را کسب مدرک کارشناسی تا پایان قرن حاضر عنوان نموده و با اصلاح قانون در جولای سال ۱۹۸۹، به هدف خود جامعه عمل پوشانیدند. تعداد مراکز آموزش عالی جهت حضور جوانان افزایش یافته و امکان دسترسی و شرکت جوانان در این مرکز فراهم گردید.

در حال حاضر ۷۰٪ جوانان فرانسوی به آموزش در مقطع آموزش متوسطه در مدارس تحت نظارت آموزش ملی (کالج های کشاورزی و یا آموزش در دوره های کار آموزی) مبادرت می نمایند. درصد مذکور ظرف مدت ۱۵ سال به میزان ۲ برابر افزایش یافته و در در زمینه رشته های فنی و حرفه ای و فنی از افزایش چشمگیری برخوردار بوده است. طی سال ۲۰۰۰، حدود ۳۰٪ از جوانان در رشته های فنی، ۱۸٪ در رشته های فنی و حرفه ای و ۵۲٪ در سایر رشته های عمومی به احراز مدرک کارشناسی نائل آمده اند. طرح کلی مصوب ۱۹۸۹ هدف دیگری را با وضع اصل ذیل دنبال نمود:

کلیه جوانان فرانسوی میبایستی پیش از ترک نظام آموزشی و صرف نظر از مقطع تحصیلی خود، به اتمام دوره آموزش فنی و حرفه ای مبادرت نمایند. گفتنی است که پس از گذشت ۵ سال از زمان وضع قانون فوق، روند اشتغال و آموزش فنی و حرفه ای در کشور افزایش یافت. آمار سالیانه در خصوص جوانان تحصیل کرده پیشرفت چشمگیری را نمایش می دهند. نسبت کم سن ترین فرد ترک تحصیل نموده، بدون کسب هر گونه مدرک علمی از یک سوم طی دهه ۱۹۶۰ به کمتر از ۱۰٪ طی دهه ۱۹۹۰ کاهش یافت. پس از گذشت ده سال از آموزش پایه، نظام آموزشی حال حاضر کشور نه تنها به بر طرف نمودن نیاز هنری آموزش آکادمیک جوانان پرداخته، بلکه به کسب مهارت های فنی و حرفه ای نیز تأکید می نماید. از این روی با اعمال چنین سیاست هایی جوانان پس از فراغت از تحصیل با مشکلات آینده و مشکلات اشتغال روبرو نخواهند بود.

ارزیابی تحصیلی

مدیریت ارزیابی و دورنگری آموزش وزارت آموزش و پرورش فرانسه با عنوان (Directio de Levaluatio et Pers Pective) اصلی ترین نهاد ارزیابی کننده تحصیلی است که به سنجش و ارزیابی سالیانه عملکرد و یادگیری دانش آموزان مبادرت می نماید. از سال ۱۹۸۹، با بهره گیری از متد ارزیابی تشخیصی در پایان کلاس های سوم و پنجم مقطع آموزش ابتدایی، تلاش های عمده ای در جهت

شناسایی کمبودهای یادگیری دانش آموزان در ۲ رشته اصلی زبان فرانسه و ریاضیات صورت پذیرفته است. در این راستا، مدیریت ارزیابی و دورنگری وزارت آموزش و پرورش (DEP) نیز به تجهیز معلمان به ابزار دقیق و معتبر مبادرت نمود. کادر آموزشی با بهره گیری از ابزار فوق در آغاز سال تحصیلی (مقارن با ورود به کالج) به شناسایی آموخته ها و صنایع تحصیلی هر یک از دانش آموزان مبادرت می نمایند. اجرای منظم و سالیانه ارزیابی تشخیصی، به نظام آموزش فرانسه این امکان را داده است تا به مقایسه و سنجش روند پیشرفت نظام تحصیلی از نظر نرخ یادگیری دانش آموزان و عملکرد معلمان در قالب زمان و مکان نائل آید. از سال تحصیلی ۹۳-۱۹۹۲، مدیریت ارزیابی و دورنگری وزارت آموزش و پرورش فرانسه به تدارک بانک سوال مبادرت نموده است. گفتنی است که بانک مذکور در اختیار مدارس قرار دارد تا در صورت لزوم، طی سال تحصیلی در جهت تشخیص کمبودها و صنایع یادگیری دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد. بانک مذکور علاوه بر زبان فرانسه و ریاضیات، بر دروس علوم، تاریخ، جغرافیا و تکنولوژی مشتمل می گردد.

قوانین آموزشی

از جمله مهم ترین قوانین نظام آموزشی کشور فرانسه می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- اثر امپراطوری (مشتمل بر ۱۴۳ ماده قانون مصوب سال ۱۸۰۶)

از جمله مهم ترین مفاد قوانین اثر امپراطوری می توان به تدوین قانون آموزشی کشور به دانشگاه سلطنتی، اعلان وابستگی کلیه مدارس و نهادهای آموزشی کشور به دانشگاه سلطنتی، شکل پذیری نهادهای آموزشی در قالب آکادمی ها و طبقه بندی رشته های پزشکی، ادبیات، زبان های باستان، تاریخ و ...، مدارک دانشگاهی و شرایط اعطای آن، تشکیل شورای دانشگاهی، شوراهای آکادمی ها، انتخاب بازرسان دانشگاه ها و مراکز آکادمی، صدور آیین نامه های اداری و برآورد هزینه ها و درآمدها اشاره نمود.

۲- اعاده به سلطنت (مصوب سال ۱۸۳۰)

از جمله مهم ترین مفاد قانون فوق می توان به تعلیم آموزش ابتدایی، ضرورت و حساسیت از احداث مدارس ۳ کلاسه در مناطق روستایی، احداث مراکز آموزش معلمان برجسته در کلیه مراکز آکادمیک، تدوین، انتشار و توزیع کتب آموزشی دبستانی، قدردانی از معلمان برجسته و تشکیل وزارت تعلیمات عمومی اشاره نمود.

۳- قانون Guizot (مصوب سال ۱۸۳۳)

مفاد قانون فوق نیز بر عرضه آموزش رایگان ابتدایی، مدیریت مدارس ابتدایی به صورت شورای محلی، تعیین محتوای آموزش پایه (آموزش اخلاق و مذهب با توافق خانواده کودکان و آموزش اجباری خواندن، و

نوشتن و ریاضیات)، تفکیک مدارس ابتدایی دولتی و خصوصی و تدوین مقررات ویژه در جهت اداره مدارس ابتدایی خصوصی و دولتی مشتمل می‌گردد.

۴- قانون Fallonx (مصوب سال ۱۸۵۰)

مطابق قانون فالو، اقدامات اساسی نظیر تشکیل شوراهای عالی تعلیمات عمومی، شورای آکادمیک فرانسه، تدوین آیین‌نامه‌های امتحانی، نظارت و تفکیک مدارس دولتی و خصوصی و مدارس ابتدایی دخترانه به مورد اجرا درآمد.

۵- قانون Ferry (مصوب ۸۲-۱۸۸۰)

مطابق قانون فری، اقدامات اساسی چون احداث مدارس متوسط دخترانه، ارائه تعلیمات ابتدایی رایگان و اجباری به کلیه کودکان دختر و پسر رده‌های سنی ۶-۱۳ سال، تعیین محتوای دروس آموزش ابتدایی (آموزش اخلاق و تعلیمات اجتماعی، خواندن و نوشتن زبان و ادبیات فرانسه، تاریخ و جغرافیای فرانسه، منتخبی از مفاهیم قانونی و اقتصادی، مفاهیم علوم طبیعی، فیزیک، ریاضیات و کاربرد آن در کشاورزی، بهداشت و صنایع، نقاشی، مدل سازی و موسیقی، ژیمناستیک، تعلیمات نظامی ویژه دانش‌آموزان پسر و خیاطی و سوزن دوزی ویژه دانش‌آموزان دختر) به مورد اجرا درآمد.

۶- قانون Goblet (مصوب سال ۱۸۸۶)

مطابق قانون گوپلت، تعلیمات ابتدایی و آیین‌نامه‌های استخدامی سازمان دهی شده و مقررات ویژه مدارس آزاد اعم از مقررات استخدامی، تشویقی و تنبیهی و مقررات ویژه برای الجزایر و مستعمرات فرانسه به تصویب رسید.

۷- قانون Astier (مصوب سال ۱۹۱۹)

مطابق قانون آستیه، اقدامات اساسی نظیر سازمان دهی آموزش فنی و حرفه‌ای، عرضه تعلیمات فنی مکمل تعلیمات عمومی تحت نظارت وزارت تجارت و صنایع، تشکیل شورای عالی تعلیمات فنی، بازرسی تعلیمات فنی و احداث مدارس دولتی فنی به مورد اجرا در آمده و کلیه جوامع محلی و روستایی کشور تنها در صورت تقبل یک چهارم هزینه‌های تأسیس و اداره مدارس فنی از حق احداث چنین مدرسی برخوردار می‌گردند. از جمله دیگر اقدامات صورت گرفته می‌توان به تشکیل کمیته‌های محلی حرفه‌ای در جوامع محلی و تعیین نیازهای کارآموزی اشاره نمود.

۸- متمم قانون اساسی (مصوب سال ۱۹۴۶) که بر ارائه آموزش رایگان و لائیک به دانش‌آموزان پسر و دختر تا بالاترین سطوح آموزشی تأکید دارد.

۹- قوانین تمرکز زدایی و انتقال صلاحیت‌ها (مصوب ژوئیه ۱۹۸۳ و ژانویه ۱۹۸۵) در ارتباط با تقسیم صلاحیت‌ها میان جوامع محلی، بخش‌ها، مناطق مختلف و دولت، مقولاتی نظیر مالکیت ساختمان مدارس، مدیریت مدارس و توسعه نهادهای آموزشی در قالب ۲۷ ماده قانونی به تصویب رسیده است. مطابق ماده ۱۲ قانون فوق، شوراهای شهری یا روستایی به تصمیم‌گیری در خصوص احداث مدارس یا افزایش تعداد کلاس‌های آموزشی در مراکز آموزش پیش دبستانی و ابتدایی با تأیید نماینده دولت مبادرت می‌نمایند. از این روی، تأمین هزینه بناهای آموزشی، ساختمان سازی، توسعه بناهای آموزشی، تعمیرات، تجهیزات، نگهداری و رسیدگی به امور جاری مدارس بر عهده جوامع محلی است.

۱۰- قانون Loi Jospin (مصوب سال ۱۹۸۹)

قانون ژوسپین که از آن تحت عنوان قانون راهنمایی نیز یاد می‌گردد، آموزش را اولویت نخست ملی در خدمت تحقق بخشیدن به برابری حقوق و فرصت اعلام نموده است. مطابق قانون فوق، دست‌یابی به فرهنگ عمومی و مهارت‌های حرفه‌ای برای کلیه جوانان فرانسوی تضمین شده و مدارس، کالج‌ها و دانشگاه‌ها، عهده‌دار مسئولیت انتقال دانش و روش کار به شهروندان می‌باشند، احداث مهدهای کودک، برای کودکان رده‌سنی ۳ سال در جوار مناطق مسکونی و کودکان رده‌سنی ۲ سال در مناطق محروم، فراهم سازی امکان دست‌یابی به دیپلم متوسطه برای ۸۰ درصد از گروه‌های مختلف سنی، اقدام به تنوع و بی‌طرفی، آزادی بیان و دسترسی به اطلاعات، تشکیل شورای نمایندگان کلاس‌ها و شورای آموزش نهادهای آموزشی با مشارکت نمایندگان، والدین، کادر آموزشی و مدیران، از جمله دستاوردهای اجرای قانون ژوسپین می‌باشد.

مدیریت آموزشی

نظام حکومتی کشور فرانسه جمهوری بوده و قانون اساسی کشور که در سال ۱۹۵۸ به تصویب رسید، به رئیس‌جمهور، قدرت و اقتدار ویژه‌ای بخشیده است. رئیس‌جمهور نیز به نوبه خود به انتصاب نخست‌وزیر که در قبال او و مجلس مسئول می‌باشد، مبادرت می‌نماید.

جمعیت کشور فرانسه حدود ۶۰ میلیون نفر بوده و میزان رشد جمعیت در هر سال ۰.۳٪ می‌باشد. تراکم جمعیت در هر کیلومتر ۱۰۱،۷ نفر بوده و ۷۳،۴٪ جمعیت کشور در شهرها زندگی می‌کنند. بیش از ۱۰٪ جمعیت کاری کشور (۳،۳ میلیون) نفر بیکار می‌باشند. حدود ۶،۳ میلیون نفر اتباع خارجه در فرانسه زندگی می‌کنند که ۱،۳ میلیون نفر آنها به تازگی تابعیت کشور فرانسه را اخذ نموده‌اند. کشور فرانسه به ۲۲ ناحیه تقسیم گردیده و هر ناحیه از تعداد ۸-۲ دپارتمان برخوردار می‌باشد. در مجموع ۹۶ بخش و ۵ دپارتمان خارجی در کشور فرانسه وجود دارد که مسئولیت رسیدگی بر امور آموزشی کشور را عهده دار می‌باشند.

نهادهای مرکزی آموزشی

کالج‌های عمومی و یا فنی و حرفه‌ای (Lycees) و مدارس ملی و محلی از مسئولیت‌های قانونی جداگانه و استقلال مالی برخوردار می‌باشند. دولت فرانسه نیز به احداث مدارس از طریق تصویب نامه‌های پیشنهادی مبادرت می‌نماید. کلیه موسسات آموزشی کشور از بخشهای ذیل برخوردار می‌باشند:

- هیأت مدیره که از کادر نهادهای محلی، ناظران آموزشی، پرسنل موسسات، اولیاء و نمایندگان دانش آموزی متشکل می‌گردد.

- کمیته دائمی و شورای انضباطی آموزشی

- شورای آموزشی که به بازدید حداقل یک بار در طول ترم از موسسات آموزشی سراسر کشور مبادرت می‌نماید.

- گروه‌های آموزشی که از مسئولیت برقراری هماهنگی در میان مدرسان به منظور افزایش کارایی برنامه‌های آموزشی و تضمین و تداوم ارزشیابی تحصیلی دانش آموزان برخوردار می‌باشند. در کلیه مدارس کشور، معلمان ارشد نیز از مسئولیت برقراری هماهنگی میان معلمان و دانش آموزان برخوردار می‌باشند.

طبق قوانین اصلاحی مصوب ۳۰ اوت ۱۹۸۵، استقلال کالج‌های کشور (Lycees) در حوزه آموزش و مسائل آموزشی به رسمیت شناخته شد. گفتنی است استقلال مذکور در خصوص ساختار و سازمان کلی موسسات نیز صدق نموده و بواسطه برنامه‌های کلی آموزشی و بر مبنای اسلوب‌هایی که در چارچوب قوانین ۱۰ جولای ۱۹۸۹ و ۱۷ می ۱۹۹۰ به تصویب رسید، عملی گردیده است. گفتنی است که برنامه‌های فوق نخست در مدارس مورد بحث و بررسی قرار گرفته و سپس توسط هیأت مدیره مورد تصویب قرار می‌گیرد. برنامه‌های فوق همچنین به تعیین روش‌های خاصی مبادرت می‌نمایند که اهداف ملی از طریق آنها عملی می‌گردند. لازم به ذکر است در برنامه‌های فوق ویژگیهای رفتاری مردم و منابع اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی نواحی مختلف کشور مد نظر قرار می‌گیرد. اختیارات و مسئولیت‌های مدرسین ارشد نیز بر مبنای وضعیت قانونی و نظارتی آنان تعیین می‌گردد. در مقطع آموزش ابتدایی که از آنان تحت عنوان معلمان ارشد (Directeurs) یاد می‌گردد، به اجرای وظایف فوق موظف گردیده‌اند. در مقطع آموزش متوسطه، معلمان ارشد که در کالج‌ها از آنان تحت عنوان «Pricipa» و در Lycee تحت عنوان «Provisieur» یاد می‌گردد، در زمره کادرو وزارت آموزش و پرورش محسوب می‌گردند. شرایط ویژه ای نیز از طریق قانون مصوب ۱۱ آوریل ۱۹۸۸ برای آنان منظور گردیده است. قانون مصوب ۱۶ ژانویه ۱۹۸۴ نیز به دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کشور، در موارد نظارت آموزشی، مالی و علمی، استقلال عمل می‌بخشد. بنابر قانون مصوب ۱۹۸۴، دانشگاههای کشور از بخشهای مختلف اعم از شورای نظارت آموزشی، شورای آکادمیک و شورای مطالعات و بررسی نظام آموزشی دانشگاه، انجمن نمایندگان

مدرسین، انجمن محققین، نمایندگی‌های دانشجویی و پرسنل نظارت آموزشی و فنی متشکل گردیده اند. رؤسای دانشگاه نیز از سوی اعضای ۳ عضو اصلی دانشگاه منصوب می‌گردند. نظارت و رسیدگی بر امور دانشگاه ها و عملکرد حوزه‌های مختلف دانشگاهی بر عهده رؤسای دانشگاه می‌باشد. اداره امور کادر آموزشی، انتصاب اعضای دایره امتحانات و مسولیت نظارت بر عملکرد دانشگاه‌های کشور نیز از جمله دیگر وظایف رؤسای دانشگاه ها محسوب می‌گردد. طبق قانون مصوب ۲۶ ژانویه ۱۹۸۴، از سال ۱۹۸۹، وزارت آموزش عالی به برقراری روابط جدیدی با موسسات آموزش عالی مبادرت نموده است. سیاستی مبتنی بر انعقاد قرار دادهای چهارساله میان دولت و موسسات آموزشی، جایگزین کمک‌های مالی سالیانه دولتی و امکانات آموزشی گردیده است. با انعقاد قرار دادهای ۴ ساله میان دانشگاه ها و دولت، دانشگاه‌ها از استقلال عمل واقعی برخوردار گردیده و دولت نیز مسولیت ارتقاء سطح کیفی آموزش عالی را بر عهده گرفته است. کلیه موسسات آموزشی به ارائه طرح توسعه در جهت اجرای اهداف ملی و برآورد نیازهای آموزش محلی مبادرت می‌نمایند. طرح مذکور در برگیرنده کلیه فعالیت‌های مؤسسات آموزشی بوده و تصمیم‌گیری نهایی در خصوص تصویب آن بر عهده سیاست‌گزاران آموزشی وزارت آموزش و پرورش می‌باشد. برقراری مذاکرات میان دولت و وزارتخانه نیز به امضای قرار دادی در جهت مجاب نمودن دولت به ارائه کمک‌های مالی و اختصاص، منابع ویژه (در اشکال مختلفی از پستهای آموزشی، اعتبارات اجرائی و....) به مؤسسات آموزشی ظرف مدت زمان ۴ سال منجر می‌گردد.

تقسیم مسولیت ها

دولت فرانسه در چارچوب کلی که مجلس مطابق با قانون اساسی کشور تعیین می‌نماید، مسولیت تصویب و اجرای سیاست‌های آموزشی و پرورشی کشور را بر عهده داشته و به تبیین اصول کلی آموزشی کشور مبادرت می‌نماید. اجرای سیاست‌های نظام آموزشی مقطع آموزش ابتدایی و متوسطه بر عهده وزیر آموزش و پرورش ملی و اجرای سیاست‌های نظام آموزشی مقطع آموزش عالی بر عهده وزیر آموزش عالی و تحقیقات گذارده شده است. علاوه بر وزرای فوق، وزیر کشاورزی و شیلات نیز مسولیت آموزش علوم کشاورزی را بر عهده داشته و وزارت کار، استخدام و آموزش فنی و حرفه‌ای، نقش مهمی در زمینه ارائه آموزش های فنی و حرفه‌ای ایفا می‌نماید. وزارت جوانان و تربیت بدنی و همچنین وزارت فرهنگ و زبان فرانسه نیز به همکاری با سازمان فعالیت های آموزشی جوانان مبادرت می‌نمایند. از نقطه نظر سنتی، نظام آموزش و پرورش فرانسه، به تمرکز گرایی روی آورده است. از سال ۱۹۸۲ پس از تفویض اختیارات و تصمیم‌گیری های آموزشی به مقامات محلی، کشور فرانسه فرایند تمرکز زدایی را در پیش گرفت. بدین معنی به تقسیم قدرت در میان مقامات محلی و سیستم مرکزی مبادرت نمود. در همان اثناء، سیستم مرکزی عهده

دارمسئولیت تضمین کارایی و عملکرد مناسب خدمات عمومی نظام آموزشی کشور گردید. مطابق قوانین تمرکز زدایی مصوب سالهای ۱۹۸۲ و ۱۹۸۳، نقش مقامات محلی، دپارتمان ها و اتحادیه های آموزشی به طور چشمگیری افزایش یافته است. مدارس ابتدایی توسط بخش ها (اتحادیه ها) سازماندهی شده و مورد نظارت قرار می گیرد. کالج ها نیز توسط دپارتمان ها اداره شده و مورد نظارت قرار می گیرند. وزارت کار و مناطق آموزش و پرورش بر آموزش های تخصصی خارج از سیستم آموزشی نظارت داشته و مشاورین مقامات محلی به سازماندهی برنامه های کار آموزی مبادرت می نمایند. دانشگاه های کشور نیز، موسسات آموزش عمومی می باشند که از استقلال علمی، مالی و اداری برخوردار می باشند. گفتنی است که موسسات آموزش عالی خصوصی و عمومی دیگری نیز فعالیت دارند که از طریق وزارتخانه های مختلف اداره می گردند.

نظام آموزشی مالزی

ساختار آموزشی

از آنجائی که آموزش، در زمره اولویت های اساسی دولت مالزی می باشد از این رو سالانه مبالغ کلانی از بودجه ملی به اهداف آموزشی این کشور اختصاص می یابد. تحصیل در مقاطع ابتدائی و متوسطه برای کلیه دانش آموزان رده های سنی ۷ تا ۱۷ سال رایگان می باشد. سن ورود به سال اول ابتدائی ۷ سالگی است. سن فارغ التحصیلی دانشگاهی نیز، ۲۲ سالگی است. بالغ بر ۹۷٪ کودکان رده سنی ۷ سال مالزیایی در سیستم آموزشی دولتی، مشغول به تحصیل می باشند. نرخ افراد باسواد کشور مالزی بالغ بر، ۹۳٪ می باشد که از جمله بالاترین ارقام افراد با سواد دنیا، به شمار می آید. در آینده ای نه چندان دور دولت مالزی به اجباری سازی آموزش ابتدائی برای کودکان مالزیایی مبادرت خواهد کرد.

نظام آموزشی مالزی تمامی مقاطع آموزشی از مقطع پیش دبستانی تا مقطع آموزش عالی را به شرح ذیل تحت پوشش قرار می دهد:

- آموزش پیش دبستانی از سن ۵ سالگی (برای ۲ تا ۳ سال)

- آموزش ابتدائی از سن ۷ سالگی (برای ۵ تا ۷ سال)

- آموزش متوسطه مقدماتی از سن ۱۳ سالگی (برای ۳ سال)

- آموزش متوسطه تکمیلی، از سن ۱۶ سالگی (برای مدت ۲ سال)

- آموزش کالج، یا مقطع ششم، از سن ۱۸ سالگی (برای مدت ۱ تا ۱/۵ سال)

آموزش عالی :

- دوره کارشناسی ، از ۲۰ سالگی (برای ۳ تا ۵ سال)

- دوره کارشناسی ارشد و دکتری (به مدت ۱ تا ۵ سال)

در نظام آموزش مالزی، مؤسسات دولتی و مؤسسات خصوصی مشارکت دارند. آموزش دوره ابتدائی و متوسطه در بخش دولتی رایگان می‌باشد، بخش اعظم آموزش ابتدائی و متوسطه برای کودکان مالزیایی توسط مدارس دولتی یا عمومی تأمین می‌گردد، لیکن بخش خصوصی نقش به سزایی در آموزش عالی کشور ایفا می‌نماید، اما سطح همکاری بخش خصوصی در مقاطع ابتدائی و متوسطه بسیار اندک است .

برنامه‌های آموزشی ملی مقاطع ابتدائی و متوسطه، به آماده سازی دانش‌آموزان جهت شرکت در آزمونهای عمومی مشترک پایان دوره‌های آموزش ابتدائی و مقدماتی و تکمیلی متوسطه منتهی می‌گردد.

زبان مالایایی، زبان ملی کشور مالزیست. این در حالی است که یاد گیری زبان انگلیسی در مدارس اجباری است. در مقابل چند ملیتی بودن کشور مالزی و وجود مدارس مختص به نژادهای غیر مالزیایی به بهره گیری از زبانهای " ماندارین " و " تاملیل " بعنوان زبان‌های آموزشی منجر شده است.

آزمونها و امتحانات کشوری مقاطع ابتدائی و متوسطه بر آزمونهای **(UPSR) Ujian Penilaian Saekolah Rendah**، آزمون ارزیابی مدارس ابتدائی، آزمون **(PMR) Penilaian Menengah Rendah**، آزمون ارزیابی دوره متوسطه مقدماتی و آزمون **(SPM) Sijil Pelajaran Malaysia**

است که مختص اعطای گواهینامه پایان تحصیلات متوسطه تکمیلی است، مشتمل می‌گردد. آندسته از دانش آموزانی که با موفقیت آزمون **SPM** را پشت سر گذاشته‌اند، به مقطع تحصیلی پیش دانشگاهی که مدت زمان ۲ سال به طول می‌انجامد راه می‌یابند. پس از گذراندن دوره آموزشی ۲ ساله فوق دانش‌آموزان از مجوز ثبت نام در دانشگاه‌ها برخوردار می‌گردند. مؤسسات آموزش عالی غیر انتفاعی مالزی در تأمین برنامه های آموزش دانشجویان از نقش کلیدی برخوردار می‌باشند. در بیان اهمیت مؤسسات غیر انتفاعی در سطح آموزش عالی می‌باید اذعان نمود که بالغ بر **900 ، 270** هزار دانشجوی بومی و ۱۵ هزار دانشجوی خارجی تحت پوشش این مؤسسات قرار دارند. ساختار آموزش رسمی کشور مالزی به گونه ای طراحی گردیده است که دانش‌آموزان غالباً قادر به اتمام تحصیلات دوره کارشناسی خود تا سن ۲۲ سالگی باشند . علاوه بر این، تعداد زیادی مدارس بین‌المللی و مدارس ویژه مهاجرین مقیم سایر کشورها در مالزی احداث گردیده است که به ارائه آموزش مقاطع ابتدائی و متوسطه به دانش‌آموزان خارجی مبادرت می‌نماید . مدارس بین‌المللی خصوصی به بهره گیری از زبان انگلیسی در برنامه‌های آموزشی خود مبادرت

نموده و به طراحی دوره‌ها و برنامه‌های درسی خود مطابق با سیستم‌های آموزشی انگلیسی یا آمریکایی می‌پردازند.

ارزشیابی تحصیلی

چند نوع ارزشیابی رسمی در مقطع آموزش ابتدایی وجود دارد :

نوع اول تحت عنوان آزمون برآورد مدرسه ابتدایی UPSR است که براساس جنبه‌های شناختی حول مهارت‌های اساسی خواندن، نوشتن، علوم و ریاضیات صورت می‌گیرد. علاوه بر این، آزمون برآورد دیگری وجود دارد که بصورت آموزش دینی در خلال فرآیندهای تدریس صورت گرفته و نتیجه ثبت می‌شود.

نوع دوم تحت عنوان برآورد سطح ۱ PTS است که در سال ۱۹۹۶ برای نخستین بار معرفی شده و به عنوان آزمون استعداد مطرح می‌باشد. مطابق چنین شیوه‌ای دانش آموزان سال سوم که بر مهارت‌های پایه و دانش پایه تسلط دارند از جهش تحصیلی به سال ۵ برخوردار می‌گردند. شیوه مذکور در راستای سیاست جدید آموزش و پرورش دوره ابتدایی مشتمل می‌گردد.

نوع سوم تحت عنوان PKBS، ارزشیابی بر اساس عملکرد دانش آموزان در مدارس می‌باشد. مطابق چنین شیوه‌ای در طول سال تحصیلی فرآیندهای یادگیری و تدریس به منظور ارزیابی پیشرفت دانش آموزان از نظر رشد، مورد بررسی قرار می‌گیرد. بهره‌گیری از چنین شیوه‌ای به معلم کمک می‌کند تا بنیة علمی دانش آموزان را تقویت نموده و به برنامه ریزی صحیح بپردازد.

نوع چهارم ارزشیابی، سطح یادگیری دانش آموزان پایه ابتدایی را با برگزاری آزمون PSAT به صورت کشوری می‌سنجد. این آزمون در پایان دوره ابتدایی در چهار موضع اصلی زبان ملی مالزی، زبان انگلیسی، ریاضیات و علوم برگزار می‌گردد. هدف PSAT سنجش آموخته‌های دانش آموزان در خواندن، نوشتن، مهارت‌های علمی و شمارش به زبان مالی یا زبان‌های دیگر (چینی و تامیلی) است.

سیاست‌های آموزشی

از جمله مهمترین سیاست‌های آموزشی کشور مالزی می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- ارتقای سطح یادگیری

به منظور برای کاهش افت راندمان آموزشی دانش آموزان، وزارت آموزش و پرورش مالزی (MOE) به ارائه آموزش جبرانی در جهت عملکرد کلی دانش آموزان و ضعیف به ویژه دانش آموزان مستقر در مناطق

روستائی مبادرت نموده است. در آموزشهای جبرانی دانش آموزان به گروه‌های مجزا بر اساس عملکرد کلاسی خود تقسیم می‌کردند. گام موثر دیگر، معرفی روش‌های آموزشی مؤثرتر و بهره‌گیری از ابزار کمک آموزشی سمعی و بصری بوده است. ابتکاری نیز در خصوص دانش آموزان تیز هوش اتخاذ گردیده که در تابستان از برگزاری آزمون (سه بار در سال) ارتقاء تحصیلی به صورت جهشی برخوردار می‌گردند. گفتنی است که اتخاذ چنین ابتکاری آموزش سریعتر را برای دانش آموزان ممتاز فراهم آورده است. کشوری طی سال ششم، عملکرد دانش آموزان در پایان مقطع ابتدائی و پیش از ورود به مقطع مقدماتی متوسطه ارزیابی می‌گردد. در پایان مقطع مقدماتی متوسطه نیز دانش آموزان با آزمون دوره مقدماتی متوسطه (PMR) مورد ارزیابی واقع می‌گردند. PMR ترکیبی از آزمونهای داخلی و کشوری است. آزمونهای مدرسه‌ای نیز از خط مشی تعیین شده توسط دایره امتحانات پیروی می‌نمایند.

در راستای سیاست توسعه آموزش عمومی و تسری آن به آموزش تکمیلی متوسطه، PMR تنها به عنوان یک آزمون نهایی مطرح نبوده بلکه بیشتر نوعی ارزیابی تشخیص محسوب می‌گردد. پس از برگزاری امتحانات دانش آموزان مجازند به انتخاب رشته‌های تحصیلی در شاخه‌های علوم تجربی، فنی حرفه‌ای و یا هنر می‌باشند. در پایان مقطع تکمیلی متوسطه، دانش‌آموزان به شرکت در آزمونهای مربوط به دریافت مدرک آموزشی مبادرت می‌نمایند. پس از این مرحله، دانش‌آموزان موفق از مجوز حضور در دوره‌های پیش دانشگاهی برخوردار می‌گردند. از گذراندن دوره‌های مذکور دانش‌آموزان می‌توانند وارد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شده و به تحصیلات خود ادامه دهند.

۲- کاهش نرخ بی‌سوادی بزرگسالان به ویژه رفع تبعیض در حوزه آموزش

دولت مالزی به طور مصمم به ریشه کن سازی که بی‌سوادی تا سال ۲۰۰۰ مبادرت نمود. بدین جهت کلیه برنامه‌های سوادآموزی و سوادآموزی بزرگسالان به منظور تأکید بر اهمیت و اهداف آموزشی مورد تأکید قرار گرفت. در تلاش جهت کاهش نرخ بی‌سوادی بزرگسالان، اجراء برنامه‌های سوادآموزی کاربردی بزرگسالان و ارتقاء و تقویت مهارت خواندن و تشویق عادت مطالعه در آنان در اولویت قرار دارد. امکانات مورد نیاز توسط دولت و از طریق وزارت توسعه مناطق روستائی (MORD) و سایر وزارت خانه‌های مربوطه فراهم می‌آید. این قبیل برنامه‌ها به ویژه در جهت برآورده سازی نیازهای اقشار کم درآمد طرح و تدوین گردیده و هیچ‌گونه محدودیت سنی یا جنسی در روز پذیرش آن وجود ندارد.

اتخاذ سیاست چند سویه و اعمال اقدامات چند جانبه در زمینه ریشه کن سازی بی‌سوادی به واسطه گسترش آموزش همگانی تا پایان دوره متوسطه و تأکید و تمرکز بر دستیابی به علم و دانش، مالزی را به جامعه‌ای با سواد و جستجوگر علم و دانش مبدل نموده است.

۳- توسعه آموزش‌های اولیه و سایر مهارت‌های مهم مورد نیاز جوانان و بزرگسالان

از آنجایی که آینده کشور تا حد بسیار زیادی به دانش و مهارت‌های جوانان امروز بستگی دارد، تا آنها بتوانند با دنیای آینده که سراسر پر از رقابت و چالش‌های گوناگون است با موفقیت به مقابله برخیزند. از این روی، دولت مالزی توجه به آموزش و مهارت‌یابی جوانان را در اولویت برنامه‌های خود قرار داده است.

خط مشی کنونی وزارت آموزش مالزی (MOE)، افزایش آموزش عمومی از ۹ سال به ۱۱ سالگی باشد. اتخاذ چنین خط‌مشی به ابقاء تحصیلی دانش‌آموزان ضعیف تا سطح تکمیلی متوسطه منجر گردیده است. این گروه از دانش‌آموزان که معمولاً از لحاظ تحصیلی ضعیف‌تر می‌باشند به پیگیری برنامه "مدرسه تا کار" مبادرت می‌نمایند. راهبرد فوق که توسط مرکز توسعه مطالب درسی تدارک یافته، از برنامه‌های آموزشی مشخص برخوردار می‌باشد. راهبرد فوق، دانش‌آموزان را در معرض مهارت‌های عمومی قرار داده و آنان را قادر می‌سازد تا تجربیاتی را که جهت ورود به دنیای کار در آینده به آن نیازمندند، فراگیرند. وزارت آموزش مالزی همچنین به فراهم‌سازی زمینه لازم جهت کسب مهارت‌های فنی و حرفه‌ای نوجوانان بالای رده سنی ۱۵ سال تا شانزده سال مبادرت می‌نماید. مهارت‌ها در مدارس متوسطه فنی (STS) و حرفه‌ای (SVS) ارائه می‌گردد. به طور کلی می‌توان گفت که اینگونه مدارس در جهت آموزش موضوعات فنی و حرفه‌ای به دانش‌آموزان علاقمند به موضوعات فنی و حرفه‌ای تاسیس یافته است. هدف اصلی این نوع مدارس، فراهم‌سازی آموزش‌های عملی در مهارت‌هایی است که بازار کار نیازمند آنهاست. در کنار فراهم‌سازی آموزش‌های عمومی، اینگونه مدارس هم‌چنین بستری مناسب برای آموزش‌های فنی حرفه‌ای ایجاد می‌نمایند که از این طریق دانش‌آموزان قادر به ادامه تحصیلات خود به ویژه در رشته‌های مهندسی و تجارت می‌باشند. در برنامه‌های آموزشی فوق‌عمده تکیه بر فعالیتهای عملی است تا شخص به احراز شایستگی‌های لازم در مهارت‌های شغلی مورد نیاز صنایع مربوطه نائل آید. به طور کلی دانش‌آموزان به منظور اخذ مدرک دیپلم فنی و حرفه‌ای (که توسط هیئت علمی آموزش حرفه‌ای (NVTC) پس از گذراندن دوره دو ساله آموزشی، به آنان اعطا می‌گردد) تعلیم می‌بینند. علاوه بر این، دوره یک ساله آموزش مهارت‌های تخصصی در رشته‌های خاص برای دانش‌آموزان برخوردار از دیپلم فنی و یا دیپلم حرفه‌ای برقرار می‌باشد. علاوه بر برنامه‌هایی که در بالا بدان اشاره شد، سیستم آموزشی خاصی در مراکز پلی‌تکنیک برای جوانان رده‌های سنی ۲۱-۱۷ سال منظور گردیده است.

علاوه بر طراحی و اجرای برنامه‌های سوادآموزی و سوادآموزی کاربردی، دولت هم‌چنین متعهد به ارتقای سطح زندگی شهروندان مالزیایی است. ابتکارات مربوط به ارتقاء سطح کیفی زندگی بر برنامه‌هایی از قبیل افزایش سطح رفاه، سلامت، شعور و آگاهی جمعی و مدنی و افزایش سطح درآمد و اشتغال شهروندان مالزیایی تاکید می‌ورزد. گفتنی است که در این برنامه‌ها جوانان محروم از مدرسه و بزرگسالان مناطق فقیرنشین، روستائی و شهرها نیز مد نظر قرار می‌گیرند. خانواده‌های فقیر و کم‌درآمد و بالای پنج نفر

در این برنامه‌ها از اولویت ویژه‌ای برخوردار می‌باشند. از جمله برنامه‌های وزارت توسعه مناطق روستائی (MORD) که در جهت بالا بردن سطح سلامت خانواده‌های مالزیایی به مورد اجرا در آمده است، می‌توان به برنامه‌های رشد و شکوفایی خانواده، آموزش بزرگسالان و آموزش مذهبی و اخلاقی اشاره نمود.

هدف از اجرای برنامه‌های رشد خانوادگی، افزایش سلامت خانواده‌های روستائی و بالفعل نمودن توانایی‌های زنان در زمینه ارزش‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی مطلوب است که از آن جمله می‌توان به برنامه‌هایی به شرح ذیل اشاره نمود:

۱- برگزاری کلاس‌های حرفه‌ای خیاطی، کاردستی و کشاورزی

۲- مشاوره افراد خبره با خانواده‌ها در جهت ایجاد تحول در روز زندگی آنان.

۳- ایراد سخنرانی‌هایی در زمینه تغذیه، بهداشت و سلامت

فعالیت‌هایی که در قالب برنامه‌های آموزش بزرگسالان صورت می‌گیرد، بر آموزش زنان در حوزه‌هایی چون تولید محصولات کشاورزی، پرورش دام و طیور، آبی‌پروری و سایر مهارت‌های حرفه‌ای جدید که به طور سنتی در زمره وظایف مردان بوده است، تاکید می‌نماید.

تأکید عمده بر آموزش مذهب و اخلاقیات صرفاً در جهت آموزش علوم مذهبی و اخلاقی صرف نمی‌باشد، بلکه هدف اصلی آن ایجاد تحولات مثبت و سازنده روحی و روانی در افراد می‌باشد تا از این طریق شوق و اشتیاق افراد جهت مشارکت در فرآیند توسعه ملی افزایش یابد.

برنامه‌های ملی و عملی کشور طی سال ۱۹۹۱ تهیه شد. این برنامه‌ها از طریق مذاکرات و مباحثات چندین سازمان و وزارت خانه تدوین و طراحی گردید. برنامه‌های عملی نیز به شکل پروژه‌ها و فعالیت‌های مختلف از سوی سازمان‌ها و وزارت خانه‌های گوناگون مشخص گردید. در برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزش همگانی طراحی شده توسط سازمان‌ها و وزارت خانه‌های گوناگون، هیچ گونه محدودیتی درخصوص جنسیت، قومیت و یا شرایط اقتصادی اجتماعی افراد اعمال نمی‌گردد.

دولت نیز از طریق وزارت آموزش و پرورش و سایر سازمان‌ها و وزارت خانه‌ها به تبلیغات مناسبی با کمک رسانه‌های گروهی و شبکه‌های خبری دولتی در خصوص اهمیت آموزش رسمی و غیر رسمی مبادرت می‌نماید. این سیاست در راستای تشویق اولیاء جهت گسیل فرزندان خود به مؤسسات آموزشی و ترغیب بزرگسالان به علم آموزی مداوم و بالا بردن مهارت‌ها و توانایی‌های خودی به منظور بهبود شرایط زندگی بوده است. از جمله دیگر برنامه‌های طراحی شده می‌توان به نگهداری و پرورش از کودکان خردسال اشاره نمود. آموزش پیش دبستانی خط مشی برپایی مراکز مراقبتی کودکان در کتاب راهنمای قوانین ایجاد مراکز مراقبتی کودکان (که توسط بخش خدمات اجتماعی، سازمان بهداشتی و مقامات محلی

به طور مشترک تهیه می گردد) لحاظ گردیده است. به موجب خط مشی فوق سازمان های مذکور از صلاحیت تأیید یا عدم تأیید مجوز چنین مراکزی برخوردار می باشند. قانون ویژه مراکز مراقبتی کودکان برای نخستین بار در ایالت سلانگور طی سال ۱۹۸۵ به مورد اجرا درآمد و پس از آن در سال ۱۹۸۶ در سراسر کشور به مورد اجرا گزارده شد. سازمان کار، مسئولیت ثبت و بررسی مراکز مهد کودک واقع در مناطق کشاورزی را بعهده دارد. مدیریت بخش مذکور نیز به فراهم سازی خدمات مورد نیاز فرزندان کشاورزان به صورت رایگان مبادرت می نماید.

نهادهای آموزشی

از جمله مهمترین مدارس کشور مالزی که برای جامعه اطلاعاتی قرن بیست و یکم طرح ریزی گردیده اند می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- مدارس بین الملل

پویایی اقتصادی، ثبات سیاسی و اجتماعی و محیط زندگی هدایت کننده و امن کشور مالزی مطلوب بسیاری از مدارس خارجی بوده است. سرمایه گذاران و تجار و افراد متخصص، از مالزی تحت عنوان کشور دوم خود تلقی نموده و به سفر با خانواده های خود به این کشور مبادرت می نمایند. در این رستا به منظور پاسخ گویی به نیاز آنان و فراهم سازی تسهیلات لازم و برنامه های درسی متنوع، وزارت آموزش و پرورش مالزی راه را برای تأسیس ۴۰ مدرسه بین المللی هموار ساخته است. از این روی، آن دسته از کودکانی که به سیستم درسی آمریکایی، ژاپنی، آلمانی، تایوانی، اندونزیایی و عربستان سعودی تحصیل می نمایند، بدون هیچ مشکلی قادر به ادامه تحصیلات خود در مالزی می باشند.

۲- مدارس هوشمند

از جمله مسائل مهمی که در اقتصاد دانایی مطرح است، دانش، مهارت و یادگیری مستمر می باشد. به عبارت دیگر، توسعه و آماده سازی منابع انسانی جهت ورود به عصر دانش و اطلاعات از اهمیت حیاتی برخوردار است. در حالی که به نظر می رسد سیستم کنونی آموزش و پرورش کشور قادر به پرورش نیروهایی دانش گرا و کار آفرین برای جامعه اطلاعاتی قرن بیست و یکم نبوده و نیازمند تغییر و تحول به منظور حمایت از چشم انداز فن آوری اطلاعات کشور می باشد جهت نیل به این هدف، مدارس هوشمند «Smart School» می توانند نقش مهمی را ایفا نمایند. مدارس هوشمند مؤسسات آموزشی می باشد که با اعمال تغییراتی در نحوه آموزش و مدیریت خود به صورت سیستماتیک، به آماده سازی دانش آموزان جهت رویارویی با عصر اطلاعات مبادرت می نمایند.

اهداف این قبیل مدارس در کشور مالزی می توان به موارد ذیل اشاره نمود :

۱- تولید نیروی کار متفکر و آشنا با تکنولوژی

۲- توسعه و پرورش فیزیکی، ذهنی، احساسی و معنوی دانش آموزان

۳- ارائه و فراهم سازی فرصتهایی به منظور بهبود تواناییها و استعدادها دانش آموزان

۴- افزایش مشارکت همگانی در حوزه آموزشی (دبیران، دانش آموزان، مدیران، کارکنان مدارس و سطوح مختلف جامعه

همان گونه که قبلاً نیز بر آن اشاره شد کشور مالزی پیشگام در اجرای پروژه مدارس هوشمند می باشد که مباحث مربوط به آن را از سال ۱۹۹۶ آغاز نمود. سپس در سال ۱۹۹۹ این طرح در ۹۰ مدرسه اجرا گردید و تا سال ۲۰۱۰، کلیه مدارس مالزی به مدارس هوشمند تبدیل گردیده است. نکته بسیار مهم در این نوع مدارس تغییر شیوه یادگیری از شیوه مبتنی بر حافظه «Memory based learning» به شیوه مبتنی بر تفکر و خلاقیت «Creativity based learning» می باشد. فرآیند آموزش و یادگیری در مدارس هوشمند از ۴ جزء به شرح ذیل برخوردار می باشد:

دوره تحصیلی: انتقال دانش، مهارتها، ارزشها و زبان از طریق ارائه دوره های مختلف تحصیلی و یکپارچگی این عناصر برای رویارویی با عصر اطلاعات

فنون و روشهای تعلیم: بهره گیری از استراتژیها و سبکهای مختلف آموزشی بمنظور کسب اطمینان از ایجاد صلاحیتهای مورد نیاز در دانش آموزان با ارائه آموزشهای جذاب

ارزیابی: بهره گیری از سیستم ارزیابی **online** و پایگاه داده کاملی از اطلاعات مربوط به دانش آموزان در کل دوره تحصیل غیر تحصیلی آنان

مطالب و محتوای دوره های تحصیلی: ایجاد و تقویت تفکر چالشی و یادگیری با انگیزش در دانش آموزان، آموزشهای مبتنی بر شبکه و مواد درسی الکترونیکی

از جمله عواملی که در موفقیت و اداره مدارس هوشمند دخیل می باشند می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- دانش آموزان

۲- دبیران

۳- کارمندان و مدیران مدارس

۴-والدین

۵- سطوح مختلف جامعه

نکته بسیار مهم در مورد عوامل ذکر شده این است که مسئولیتها و وظایف هر یک از عوامل فوق با وظایف سنتی آنها که در مدارس عادی وجود دارند متفاوت می باشد. به عبارت دیگر تکنولوژی مورد استفاده شده در این مدارس شکل این ارتباطات را نیز متفاوت می نماید، به عنوان مثال والدین می توانند در هر لحظه بصورت **online** از کامپیوتر شخصی خود از آخرین وضعیت تحصیلی فرزند خود آگاه شده و یا با دبیران وی تماس داشته باشند.

۳- فرهنگستان مرکزی هنر مالزی

(فرهنگستان مرکزی هنر) در سال ۱۹۸۳ تاسیس شد و از آن زمان تاکنون این فرهنگستان به صورت یکی از تائمین کنندگان اصلی آموزش هنر و طراحی در مالزی در آمده است. اهداف فرهنگستان مرکزی هنر ارائه رهنمود و آموزش حرفه ای به فارغ التحصیلانی است که تصمیم دارند، در زمره هنرمندان طراحان و تصویرگران خلاق و مبتکری می باشند. که در عرصه نظام نوین آفرینش هنری نقشی منطبق با برنامه پیش بینی شده سال ۲۰۲۰ ایفا نمایند. فارغ التحصیلان فرهنگستان مرکزی هنر فرصتهای در اختیار خواهند داشت. هدف اصلی فرهنگستان مرکزی هنر آمیختن روح فناوری و علم جدید با آرمانهای زیبایی شناختی فرهنگهای چند نژادی در کشور مالزی است تا این سرزمین به هویت مالزیایی منحصر به فردی دست یابد. دانشجویان این مرکز، به منظور انتقال میراث فرهنگی و هنری منطقه بسیار خوب آموزش دیده اند. به منظور همگامی با تحولات سریع توسعه اقتصادی کشور و سازگاری با روند تحول جهانی و منطقه ای، فرهنگستان مرکزی هنر متعهد شده است با بهبود مداوم تسهیلات و برنامه های آموزشی خود بهترین آموزش را به دانشجویان ارائه نماید.

دوره های آموزشی برای دریافت مدرک تحصیلی در فرهنگستان مرکزی هنر مدت زمان سه سال به طول می انجامد. گفتنی است که پذیرش تحصیلی سه بار در سال طی ماههای ژوئن آوریل و ژوئیه صورت می گیرد. به دانشجویان موفق سال اول گواهینامه فرهنگستان مرکزی هنر و به فارغ التحصیلان سال سوم، دیپلم معتبر فرهنگستان مرکزی هنر اعطا می گردد.

کلیه برنامه های هنر و طراحی فرهنگستان مرکزی هنر عمدتاً در کارگاه هنری متمرکز است. پروژه ها به گونه ای ساماندهی شده است تا موارد نظری و علمی به خوبی تفهیم گردد. در کلیه برنامه های درسی انواع متنوع پروژه های طراحی گنجانده شده که هدف از آنها تلفیق جنبه های فکری و نظری طراحی با مهارتهای فنی است.

کلیه دروس فرهنگستان مرکزی هنر در خارج از کشور معادل سازی شده است تا بدین ترتیب فرصت تحصیلی بیشتری برای دانشجویان در خارج از کشور مهیا گردد. مدرک فرهنگستان مرکزی هنر در خارج از کشور پذیرفته شده و ۲۴ دانشگاه و کالج با انتقال این واحدهای درسی موافقت نموده اند. این مرکز با

دانشگاههای معتبر کشورهای استرالیا و نیوزیلند (دانشگاه ((تاسمانی)) و دانشگاه ((کرتین)) در استرالیا و دانشگاه تکنولوژی ((اوکلند)) در نیوزیلند) ارتباط نزدیک برقرار نموده است. سیاست اصلی کالج فرهنگستان تاکید بر کیفیت برتر آموزش خلاق با نگاه به افقهای برتر از چشم اندازههای هزاره جدید متعهد می باشد.

اهداف آموزشی

اصلی ترین هدف فرهنگستان مرکزی هنر در توسعه کشور مالزی ظهور ویزیت طراحان و هنرمندان مستعد برخوردار مهارتهای حرفه ای و ابتکار خلاق است. فرهنگستان مرکزی هنر با توجه به نیاز هرچه بیشتر به طراحان پیشرفته و مجرب سعی در متمرکز نمودن توجه و فعالیت خود در این حیطه دارد. از این رو تلاش است تا با به دست آوردن درجه معتبر **9002 Iso** به کیفیت برتر در امر آموزش دست یابد. طی دسامبر سال ۱۹۹۹ گواهینامه سیستم مدیریت کیفی مطابق با شرایط استاندارد **BSEN ISO ۹۰۰۲** به فرهنگستان مرکزی هنر اهدا گردید. کالج فوق کالج طراحی و هنر کشور مالزی است که این مقام را به دست آورده است.

تسهیلات آموزشی

کلیه کارگاههای هنری و کلاسهای درس فرهنگستان مجهز به سیستمهای کامپیوتری است که این خود به آرامش خاطر دانشجویان و ارتباط دو سویه اساتید و دانشجویان منجر می شود. وجود آتلیه عکاسی و تاریکخانه کاملاً مجهز، کارگاه طراحی، کارگاه چاپ و کارگاه سرامیک در ساختمان فرهنگستان، این مرکز را به محلی جهت انجام مطالعات و تحقیقات مهم دانشجویی مبدل ساخته است. آتلیه عکاسی و تاریکخانه به منظور هدایت و حمایت فعالیت های عملی دانشجویان طراحی گردیده اند، هدف اصلی کالج فوق دستیابی دانشجویان به سطح بالایی از تجربه حرفه ای و تخصصی در این رشته کارگاهی است. کارگاه سرامیک سازی مرکزی نیز در سال ۱۹۹۲ تاسیس شد تا فرصت بسط راه حل های خلاقه روند فعالیت های درسی دانشجویان فراهم آید. نگارخانه مرکزی هنر که در ساختمان فرهنگستان قرار دارد از جمله مهمترین مراکز نمایش هنر معاصر هنرمندان مالزیایی و بین المللی است. نگارخانه فوق همچنین با معرفی آثار هنری دانشجویان و فارغ التحصیلان فرهنگستان، فرصت مناسبی در اختیار عامه مردم آنان قرار می دهد. تالار مرکزی همایشها، محل برگزاری مجموعه منظمی از سخنرانیهای علمی و همایشهای مشترک است. از سال ۱۹۹۴ به بعد در چهار چوب جلسات بحث و بررسی پیرامون طراحی، از چهره های سرشناس صنعتی دعوت به عمل می آید تا اداره کارگاهها، سخنرانیهای خاص، گردهماییها و نشستهای هنری را به عهده گیرند که این امر خود به رشد هنری دانشجویان منتهی گردیده است.

اصلاحات آموزشی

طی سال‌های ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۷ سری اصلاحات قانونی در عرصه آموزش به وقوع پیوست. از این روی در این راستا لایحه‌های متعددی در حوزه آموزش از تصویب مجلس مالزی گذشت که از آن جمله می‌توان به لایحه آموزشی مصوب سال ۱۹۹۶، لایحه شورای عالی مؤسسات آموزش عالی، لایحه مؤسسات آموزش عالی خصوصی مصوب سال ۱۹۹۶، لایحه هیأت ارزیابی ملی مصوب سال ۱۹۹۶، لایحه اصلاحی دانشگاه‌ها و کالج‌ها مصوب سال ۱۹۹۶، لایحه هیأت صندوق ملی آموزش عالی اشاره نمود.

هدف از ارائه و اجرای طرح‌های فوق ارائه قوانین جدید جهت فراهم سازی امکانات اجرای سیاست آموزشی و برآورده نمودن نیازهای ضروری توسعه کشور بوده است. همچنین به موجب طرح‌های فوق زمینه لازم جهت دسترسی همگان به آموزش در راستای توسعه سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و استحکام پایه‌های اتحاد ملی فراهم گردیده است. علاوه بر این، تأکید عمده ای بر آموزش فنی معطوف گردیده و کمک‌های دولتی بیشتری به مدارس اسلامی اختصاص یافته است. در حوزه آموزش عالی نیز از جمله مهم‌ترین تحولات اصلاحات اعمال شده می‌توان به ایجاد دانشگاه‌های خصوصی در مالزی اشاره نمود. علاوه بر این سه دانشگاه خارجی موتاشی، کوتینی و ناتینگهام به تأسیس شعباتی در مالزی مبادرت نموده اند که این خود از جمله مهم‌ترین اصلاحات آموزشی در حوزه دانشگاهی کشور به شمار می‌آید. در قالب برنامه توسعه هفتم و بر اساس مصوبه مؤسسات آموزشی خصوصی و به منظور ارتقاء و تقویب سطح کیفی آموزش عالی، مؤسسات خصوصی آموزش عالی از هر لحاظ تحت نظارت و کنترل دقیق وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته اند. در قالب برنامه فوق همچنین دولت و به ویژه وزارت آموزش و پرورش تأکید به‌سزایی بر ارتقا کیفیت آموزش و قابل دسترسی همگانی آن دارد چراکه آموزش زیر ساخت توسعه ملی در دراز مدت بوده از نقش مهمی در تربیت متخصصین و کارگران ماهر مورد نیاز کشور برخوردار بوده و زمینه ساز حضور در کشور مالزی صحنه رقابت‌های بین‌المللی است. وزارت آموزش و پرورش هم چنین به تدارک برنامه‌های آموزشی سازمان یافته‌تر با قابلیت اجرایی بالاتر برای افراد بومی و سایر گروه‌های اقلیت مبادرت نموده تا از این طریق به هماهنگی گروه‌های فوق با دیگر دانش آموزان مشمول سیستم آموزش ملی نائل آید. همزمان با اجرای برنامه هفتم توسعه تلاش در جهت گسترش و بهبود امکانات و مراکز آموزشی به ویژه در مناطق روستایی و دورافتاده کشور ادامه داشته است. در راستای همنوایی با دهکده جهانی، مدرنیزه شدن، کسب پیشرفت‌های فن آوری و به‌کارگیری فن آوری اطلاعاتی، وزارت آموزش و پرورش مالزی به تأسیس بانک‌های اطلاعاتی الکترونیکی در مدارس پرداخته است. وزارت آموزش هم‌چنین در پاسخ به اجرای طرح تاسیس مدارس هوشمند، به برقراری مشارکت‌های عملی

فراوانی مبادرت نموده است. به طور کلی می توان گفت که تلاش‌های صورت گرفته در حوزه آموزش و پرورش همگانی با همه گستردگی و فراوانی خود، صرفاً در جهت تجهیز افراد به علوم و دانش مطرح نبوده، بلکه هدف بزرگتر و مهم‌تر آن برخورداری از وجود شهروندانی مسؤولیت شناس با اخلاق و روحیات قوی و ارزش‌های عالی است. در راستای چنین تلاش‌هایی است که توسعه حال حاضر فنی کشور و پرورش نیروی کار ماهر حاصل آمده و تا سال ۲۰۲۰ کشور مالزی را به ملتی کاملاً توسعه یافته مبدل خواهد نمود.

توسعه آموزشی

از زمان استقلال، کشور مالزی از پیشرفت‌های چشمگیری در حوزه آموزشی برخوردار گردیده است. برخورداری از ۹۳ درصد باسواد خود نمودی از پیشرفت کشور مالزی در حوزه آموزشی به شمار می آید. نرخ ثبت نام دانش آموزان در مدارس ابتدایی بیش از ۹۰ درصد بالغ می گردد که حدود ۹۲ درصد از این افراد به مقطع متوسطه راه می یابند. اعمال تغییرات اساسی و پیشرفت‌های گسترده در ساختار حوزه آموزش به برخورداری کشور مالزی از سیستم یکپارچه آموزشی با وجود تنوعات مختلف نژادی منجر گردیده است. هم‌چنین افزایش قابل توجهی در نرخ ثبت نامی در کليه سطوح آموزشی مشهود می باشد.

در سطح آموزش پیش دبستانی، مطالب درسی، امکانات و آموزش معلمان در بخش‌های دولتی و خصوصی با استانداردهای مصوب قانون آموزش طی سال ۱۹۹۶ هم خوانی داشته و نرخ کودکان ثبت نامی مراکز پیش دبستانی از ۲۵۳۶۷۵ نفر طی سال ۱۹۹۵ به ۲۸۱۳۹۷ نفر طی سال ۱۹۹۸ افزایش یافته است.

در سطح آموزش ابتدایی، نیز نرخ دانش آموزان ثبت نامی از ۲/۸۰ میلیون نفر طی سال در ۱۹۹۵ به ۲/۸۹ میلیون نفر طی سال در ۱۹۹۸ افزایش یافته است. هم‌چنین بر افزایش توسعه ظرفیت امکانات آموزشی تأکید بسیاری شده است. در سطح آموزش متوسطه نیز مشارکت افراد در مدارس دولتی و نیمه دولتی از ۱/۶۳ میلیون نفر طی سال ۱۹۹۵ به ۱/۷۴ میلیون نفر طی سال ۱۹۹۸ بالغ گردیده است.

با وجود پیشرفت‌های بدست آمده مذکور، در تلاش جهت توسعه آموزشی کشور، قوانین آموزشی مصوب سال ۱۹۶۱ مورد بازنگری قرار گرفت. قانون بازنگری شده از چشم انداز وسیع تری برخوردار گردیده و بر مؤسسات آموزشی خصوصی کلیه سطوح نیز مشتمل می گردد. مطابق چنین بازنگری‌های بخش خصوصی در فراهم سازی موقعیت‌های آموزشی ایفای نقش نموده و عمدتاً به تکمیل تلاش‌های دولت در روند توسعه و پیشرفت آموزشی کشور مبادرت نموده است. به طور کلی می توان گفت که پیشرفت برنامه‌های آموزش همگانی در مالزی مرهون توجه دولت به آموزش و اختصاص بودجه‌های کلان به این بخش است، چرا که بودجه‌های اختصاص یافته به بخش آموزش در قیاس با بودجه‌های عمومی دیگر، بیشتر است.

اصول و اهداف آموزشی

به موجب اصول و اهداف آموزشی تدوین یافته طی سال ۲۰۰۲، آموزش در مالزی تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد در حالتی منسجم به شمار می آید. هدف اصلی طراحی چنین اصولی تربیت افراد برخوردار از فکر، روح، و احساس هماهنگ و معتدل و معتقد به خدا، ارتقاء سطح مهارت‌های فردی در جهت توسعه ملی و اقتصادی، تثبیت ارزشهای والای اخلاقی مطلوب، ارتقاء شخصیت افراد و حس مسئولیت پذیری آنان در جهت شرکت در ساختار ملی و عدم محدودیت شهروندان از نظر دسترسی آموزشی و حمایت مالی جهت ادامه تحصیل دانش آموزان و برابری حقوق آموزشی می باشد.

اولویت ها و علایق آموزشی

در مفاد سیاستهای آموزشی، دولت مالزی کاملاً متعهد به فراهم سازی بستر آموزش همگانی (EFA) است. این کشور هم‌چنین مصمم به ریشه کن سازی بیسوادی سال ۲۰۰۰ می باشد. به طور کلی می توان گفت که توجه مداوم مالزی و سعی این کشور در زمینه توسعه و بهبود آموزش همگانی به تامین اهداف مورد نظر من از جمله ریشه کن سازی بی سوادی منجر گردیده است. از سوی دیگر اولویت دهی به حوزه آموزش و پرورش، نیاز کشور به منابع انسانی کار آمد و با سواد، سخت کوش و منضبط را بر طرف نموده است. کلیه برنامه‌های متعدد طراحی و اجرا شده در جهت نیل به اهداف فوق، در راستای القاء اهمیت و اهداف آموزش پایه و بی‌وقفه بوده و اتخاذ رویکردهای جامع و چند جانبه در جهت از میان بردن بی سوادی، افزایش آموزش عمومی تا سال یازدهم تحصیلی و تکیه بر علم آموزی، به تبدیل جامعه سازی به جامعه‌ای با سواد و فرهیخته، منجر گردیده است.

از جمله مهم ترین اولویتها و علایق آموزشی کشور مالزی می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- ۱- تقویت توانایی مؤسسات آموزشی موجود و تأسیس مؤسسات جدید به ویژه در رشته های فنی، علمی، مهندسی
- ۲- قدرت بخشیدن به نظام محوله از طریق نظارت بر عملکرد معلمان مجرب و شایسته
- ۳- تقویت کامپیوترها و تکنولوژیهای مدرن آموزشی در جهت ارتقاء سطح کیفی آموزشی
- ۴- بهبود اجرا و مدیریت برنامه های آموزشی از طریق تقویت قدرت اداری
- ۵- قدرت بخشیدن و تقویت نظام ارزشیابی و نظارت آموزشی
- ۶- گسترش امکانات آموزشی در جهت تربیت نیروی انسانی ماهر
- ۷- بهبود مدیریت مالی حوزه آموزشی

۸- تقویت تحقیق و توسعه در میان مؤسسات آموزشی موجود همانند مشارکت با مؤسسات توسعه و تحقیقاتی بطور محلی

۹- فراهم سازی محرکهای شایسته در جهت افزایش نرخ ثبت نام در شاخه های علمی

۱۰- بهبود امکانات آموزشی در مناطق روستایی در جهت کاهش نرخ افت تحصیلی و بهبود قابلیت کودکان روستایی

۱۱- تثبیت ارزشهای صحیح و گرایشها و رفتارهای درست همانند مهارتهای تحلیلی در میان دانش آموزان

۱۲- تقویت قابلیت های و اخلاق معلمان

۱۴- بهره گیری از زبان بهاسامالایا به عنوان ابزار آموزشی مدارس و آموزشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور

۱۵- تشویق بخش خصوصی در توجه به برنامه های آموزش و پرورش در جهت تقویت تلاشهای بخش دولتی

ساختار کنونی نظام آموزشی

کشور مالزی کشوری چند قومی است که مطابق با آمار سال ۱۹۹۶ از جمعیتی بالغ بر ۵۶/۲۰ میلیون نفر برخوردار می باشد. از این رقم ۱۹/۶۵ میلیون نفر به مالزیی های ساکن این کشور و ۹۰۷/۰۰۰ نفر به جمعیت خارجی ساکن در آن تعلق دارد. سه نژاد اصلی مالزی را نژاد مالای (۵۹٪ یا ۱۲/۱۳ میلیون)، چینی (۵/۳۴ یا ۲۶٪) و سرخ پوست (۱/۵۲) تشکیل می دهند. از میان این جمعیت ۳۵/۲٪ به رده های سنی ۱ تا ۱۴ سال، ۳/۵۲٪ به سنین ۱۵ تا ۴۹ سال و ۶/۳٪ به سنین ۵۰ الی ۵۹ سال و ۶/۱٪ نیز به سایر رده های سنی تعلق می گیرد. در کنار این ساختار جمعیتی، نظام آموزشی کشور مالزی متأثر از رخدادهای تاریخی عدیده این کشور بر سیاستگذاری های آموزشی و تأمین نیازهای آتی آن بوده است. پس از پایان دوران استعمار انگلستان، زمان اصلاح نظام آموزشی که رنگ و بوئی استعماری داشت فرا رسیده بود. در این زمان کمیته ویژه ای که در رأس آن عبدالرزاق (نخستین وزیر آموزش و پرورش مالزی که بعدها دومین نخست وزیر کشور شد، قرار داشت، سیاستگذاری آموزشی نوینی آغاز گردید. لایحه وی که به سال ۱۹۵۶ میلادی ارائه شده بود بنام لایحه تحصیلی رزاق نام گرفت. هدف این کمیته ویژه طراحی نظام آموزشی ملی بگونه ای بود تا موجبات رشد فرهنگی اجتماعی، اقتصادی و سیاسی کشور را فراهم آورده، زبان مالایایی را به عنوان زبان رسمی کشور معرفی نموده و از آن بعنوان ابزار آموزشی مدارس و مؤسسات آموزشی استفاده نماید.

متن لایحه تحصیلی رزاق اساس ساختار آموزشی کشور مالزی را تشکیل داده و طی سال 1957 میلادی بصورت طرح نهایی به اجرا درآمد. در این راستا، دولت مالزی در راستای جامعه عمل پوشاندن به این طرح به اعمال تغییراتی در برنامه‌های آموزشی مبادرت نمود. به منظور سرعت بخشیدن به فرآیند اتحاد و یکپارچگی ملی، لایحه تحصیلی رحمان طالب با هدف بررسی مجدد سیاستگذاری آموزشی مالزی طی سال ۱۹۶۰ ارائه شده و مبنای قانون آموزشی سال ۱۹۶۱ میلادی قرار گرفت.

به موجب این قانون مجوز رسمی مبنی بر پذیرش و اعلان زبان ملی بعنوان زبان آموزشی اجباری در مقاطع ابتدایی، متوسطه و کلیه مؤسسات آموزشی صادر گردید. ضرورت کسب حد نصاب نمره برای اعطا گواهی نامه تحصیلی در پایان هر مقطع آموزشی علی‌الخصوص مقطع متوسطه مورد تأکید قرار گرفته و بتدریج زبان ملی به جایگاه اصلی خود در مدارس انگلیسی زبان دست یافت. بعدها در سال ۱۹۷۹ کابینه آموزشی به ریاست دکتر مهاتیر محمد وزیر وقت آموزش و پرورش و نخست وزیر مالزی (لایحه‌ای تحت عنوان لایحه تحصیلی مهاتیر پس از ۶ سال مطالعه و تحقیق ارائه نمود. هدف از ارائه این لایحه برقراری اتحاد و یکپارچگی ملی در کشور چند قومیتی مالزی و تقویت حس وطن‌پرستی و تربیت نیروهای کارآمد به منظور ارتقا آموزش ملی و اجرای سیاست دموکراسی در نظام آموزشی بوده است. حفظ تعادل در تمامی زمینه‌های تحصیلی چه در مناطق روستایی و چه شهری از جمله دیگر اهداف لایحه مذکور می باشد. طی سالهای ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶ میلادی به منظور تأمین نیازهای آموزشی و مقابله با چالش‌های قرن ۲۱ سری اصلاحاتی در قوانین آموزشی کشور صورت گرفت که در پرتو چنین اصلاحاتی کشور مالزی در ردیف کشورهای ممتاز جهان قرار گرفت. بر اساس فلسفه نظام آموزشی مالزی تربیت افراد لایق، مسئولیت‌پذیر و توانمند در فرایند بهبود و توسعه خانواده و جامعه، از جمله ضروریات کشور است.

از این روی، طراحی ساختار نظام آموزشی مالزی بگونه‌ایست که پاسخگوی چنین نیازهایی باشد. پس از تصویب قانون آموزشی سال ۱۹۹۶، آموزش پیش دبستانی بصورت بخشی از آموزش رسمی کشور مالزی درآمد. بر مبنای این قانون کودکان رده های سنی ۵ و ۶ سال در کلیه مناطق روستایی و شهری از آموزش‌های پیش دبستانی برخوردار می گردند. در مقاطع اولیه تحصیلی، در کشور مالزی چندین نوع مدرسه ابتدایی وجود دارد. این مدارس شامل مدارس ملی (به تعداد ۵۲۴۴ مدرسه)، مدارس ملی گونه C به تعداد ۱۲۸۲ مدرسه و مدارس ملی گونه T به تعداد ۵۳۰ مدرسه می‌شوند. گونه دیگری از مدارس ابتدایی بنام مدارس ویژه در کشور مالزی فعالیت دارد که شمار آنان به ۲۸ مدرسه در کشور می‌رسد و ویژه کودکان معلول است. در مدارس گونه C آموزش‌ها به زبان چینی و در مدارس گونه T آموزش به زبان تامیل ارائه می گردد. مقطع تحصیلی ابتدایی پذیرای کودکان رده های سنی ۷ تا ۱۲ سال است. کلاس‌های ابتدایی از

کلاس اول تا کلاس ششم ابتدایی را شامل می‌شود. آموزش‌ها در کلیه مدارس ابتدایی غیر از گروه مدارس ملی C و مدارس ملی T به زبان رسمی کشور یا (مالایایی) ارائه می‌گردد.

در کلاس‌های ابتدایی کودکان، مهارت‌های پایه‌ای آموزشی نظیر خواندن، نوشتن و ریاضیات و سرفصل‌های درسی مهارت‌های فکری به کودکان ارائه می‌گردد. طی کلاس ششم دانش آموزان به آماده سازی خود جهت شرکت در امتحان پایان مقطع ابتدایی یا «پی اس ای تی» مبادرت نموده و با پشت سر نهادن امتحانات به صورت موفقیت آمیز به مقطع دوم تحصیلی راه می‌یابند. مدارس مقطع دوم تحصیل به ۶ گروه (۱) مدارس عادی ۱۳۷۶ مدرسه، (۲) مدارس شبانه‌روزی ۳۶ مدرسه، (۳) مدارس شغلی حرفه‌ای ۴۷ مدرسه، (۴) مدارس فنی ۳۲ مدرسه، (۵) مدارس مذهبی ۴۵ مدرسه و مدارس ویژه ۳ مدرسه تقسیم می‌گردند. دانش آموزان پس از گذراندن ۶ سال تحصیل ابتدایی به ثبت نام در مقطع ۳ ساله راهنمایی (مقدماتی متوسطه) مهیا می‌گردند. آندسته از دانش آموزانی که به تحصیل در مدارس گونه C و T مبادرت نموده اند گذراندن به دوره یکساله اجباری جهت ورود به مقطع ۳ ساله راهنمایی می‌پردازند. هدف از این دوره آماده‌سازی دانش آموزان به منظور کسب مهارت‌های لازم در درک و فهم زبان ملی به عنوان آموزشی مقطع راهنمایی (مقدماتی متوسطه) می‌باشد. در پایان مقطع ۳ ساله راهنمایی دانش آموزان ملزم به گذراندن آزمون پایانی مقطع (ال اس ای) می‌باشند. با آزمون پایانی ال اس ای دانش آموزان تعیین سطح شده جهت ورود به یکی از شاخه‌های آموزشی متوسطه مهیا می‌گردند. دانش آموزانی که به کسب حداقل نمره قبولی در آزمون ال اس ای نائل آمده اند از مجوز ثبت نام و ورود به مدارس پیش دانشگاهی برخوردار می‌گردند. مقطع آموزشی تکمیلی متوسطه در مالزی ۲ سال به طول می‌انجامد. در کلاس پنجم متوسطه دانش آموزان مدارس دانشگاهی و فنی به شرکت در آزمون پایانی تحصیلات متوسطه (ام سی ای) مبادرت می‌نمایند. فارغ التحصیلان مقطع متوسطه بعنوان تکنسین و معاونین فنی در بخش‌های صنعتی، تجاری و خدماتی به فعالیت در بازار کار مبادرت می‌نمایند. در مقطع پیش دانشگاهی دانش آموزان جهت ورود به دانشگاه‌های بومی خارجی و سایر مؤسسات آموزش عالی آموزش می‌بینند. از دو برنامه آموزشی دوره تحصیلی فوق تحت عناوین کلاس ششم و مقطع پذیره نویسی دانشگاهی یاد می‌گردد. کلاس ششم تحصیلی ۲ سال آموزشی را دربر می‌گیرد. در پایان این بخش تحصیلی به دانش آموزان گواهینامه تحصیلات تکمیلی (ام اچ اس سی) اعطا می‌گردد. هدف از برنامه آموزشی پذیره نویسی دانشگاهی، آماده‌سازی دانش آموزان جهت ورود به دانشگاه‌هاست. حداکثر این دوره آموزشی ۲ سال تحصیلی است. گفتنی است زمان دوره‌های این برنامه تحصیلی بسته به دانشگاه‌های ارائه کننده این دوره‌ها، متفاوت می‌باشد. هدف از مقطع تحصیلات تکمیلی تربیت متخصصین در زمینه‌های تحقیقاتی می‌باشد. در حال حاضر، آموزش علوم و فنون در دانشگاه‌های کشور مالزی در رأس اولویت قرار دارد. در حال حاضر تعداد دانشگاه‌های دولتی

کشور بر ۹ دانشگاه بالغ می گردد. گفتنی است که این رقم مؤسسات آموزش عالی خصوصی را دربر نمی گیرد.

برنامه های جدید آموزشی

از آنجاییکه برنامه های آموزشی نبض نظام آموزشی هر کشور است. از این روی، قوانین آموزشی ویژه برنامه های آموزشی مقاطع ابتدایی و متوسطه طی سال ۱۹۷۹ به تصویب رسید.

برنامه تحصیلی جدید مقطع ابتدایی (ان پی اس سی) و برنامه تحصیلی جامع مقطع متوسطه (آی اس اس سی) از جمله دستاوردهای تصویب چنین قوانینی است. در برنامه تحصیلی جدید مقطع ابتدایی، تأکید عمده بر مهارت های خواندن، نوشتن، ریاضیات، مهارت های ارتباطی افراد با محیط پیرامون و پیشرفت دانش آموزان می باشد. برنامه تحصیلی جدید مقطع ابتدایی به همراه برنامه تحصیلی جامع مقطع متوسطه زمینه های پیشرفت ذهنی، روحی، معنوی و بدنی افراد با هدف تربیت شهروندانی متوازن و مسئول را فراهم آورده است. در مقطع راهنمایی (مقدماتی متوسطه) علاوه بر آموزش های اصلی موضوعات جانبی دیگری به مباحث درسی اضافه می شوند. موضوعات درسی این مقطع تحصیلی متشکل از زبان مالایایی، زبان انگلیسی، ریاضیات، هنر، علوم، تاریخ، جغرافیا، آموزش های اسلامی-مذهبی، آموزش اخلاق و تربیت بدنی.

آموزش مهارت های عمومی زندگی و فراگیری زبان چینی و تاملی نیز در زمره موضوعات جانبی است. آموزش مهارت های عمومی زندگی به ۲ بخش آموزش پایه مشتمل بر ۳ جزء مهارت های دستی، تجارت و آموزش های خانوادگی و آموزش موضوعات انتخابی مشتمل بر سه بخش صنایع دستی، اقتصاد خانواده و کشاورزی تقسیم می گردد. در مقطع متوسطه برنامه تحصیلی «ای اس اس سی» برنامه مناسبی جهت مدارس فنی و حرفه ای به شمار می آید. آموزش متوسطه دنباله موضوعات پایه مقطع مقدماتی متوسطه است. رشته های انتخابی مقطع متوسطه به گروه های علوم انسانی، علوم پایه حرفه ای و فنی و آموزش های اسلامی تقسیم می گردد. در مدارس فنی و حرفه ای، دانش آموزان با برنامه های درسی فنی و حرفه ای آشنایی می یابند. در این مدارس در کنار موضوعات تحصیلی پایه، موضوعات انتخابی دیگری همچون فنی، کشاورزی و تجاری ارائه می گردند. در حال حاضر، سیستم آموزشی مالزی در صدد ایجاد جامعه ای متحد، دموکراتیک، معتدل، آزاد و پیشرفته می باشد. برنامه های آموزشی جدید بگونه ای طراحی شده اند تا با استانداردهای جاری سیستم آموزشی کشور مالزی همخوانی داشته و انعطاف بیشتری به دانش آموزان بدهند.

مدیریت آموزشی

وزارت آموزش و پرورش مالزی در ۴ سطح جداگانه مرکزی، ایالتی، حوزه ای و مدرسه ای سازماندهی می‌گردد. در سطح مرکزی- وزارت آموزش و پرورش به سیاستگذاری، طرحهای آموزشی، برنامه‌ها و پروژه‌های آموزشی مطابق با اهداف و انگیزه‌های ملی مبادرت می‌نماید. در این سطح خط مشی‌ها و راهبردهایی در جهت اجرا و مدیریت برنامه‌های آموزشی طراحی و تدوین می‌گردد. مسوولیت تصمیم‌گیری آموزشی در سطح ملی بر عهده کمیته‌های آموزشی و در رأس آن کمیته برنامه‌ریزی آموزشی (EPC) می‌باشد. کمیته مذکور، بلند پایه‌ترین مقام تصمیم‌گیری است که به سیاستگذاری، هماهنگی و ترکیب بندی خط مشی‌های سیاست کلی آموزش و پرورش می‌پردازد. کمیته مذکور با مشارکت وزیر آموزش و پرورش و بخش تحقیقات و برنامه‌ریزی آموزشی (EPRD) انجام وظیفه می‌نماید.

اداره کل آموزش و پرورش دولتی مستقر در ۱۴ استان که به هدایت پروژه‌ها و برنامه‌ها و فعالیتهای آموزشی استانی مبادرت می‌نماید. اداره آموزش و پرورش ناحیه ای که مکمل اداره آموزش و پرورش بوده و رابط میان مدارس و ادارات آموزشی به شمار می‌آید. مدارس ابتدایی توسط مدیران مدارس و مدارس متوسطه توسط رؤسای مدارس اداره می‌گردند، انجمن اولیاء و مربیان مدارس با مشارکت مدیران و رؤسای مدارس ابتدایی و متوسطه مسئولیت مدارس را بر عهده دارند.

لبنان

سیاست‌های آموزشی

- ۱- مطابقت روند برنامه‌های آموزش رسمی با روند رو به رشد دانش و تکنولوژی مدرن
- ۲- ارائه دوره‌های تحصیلی قابل انعطاف‌تر به منظور پاسخگویی به نیازهای توسعه جهانی
- ۳- توسعه تکنولوژی آموزشی و بهره‌گیری از این تکنولوژی در کلیه مراکز آموزشی کشور
- ۴- ارائه برنامه علمی ۱۰ ساله آموزشی توسط وزارت آموزش و پرورش
- ۵- اتخاذ سیاست اطلاع‌رسانی آموزشی بعنوان استراتژی ملی در تأکید بر آماده‌سازی معلمین واجد شرایط و تأسیس مراکز آموزشی مجهز به مدرنترین تجهیزات آموزشی
- ۶- برگزاری کنفرانسهای آموزشی در جهت بحث پیرامون بررسی طرحهای جدید و طراحی برنامه‌های جدیدتر آموزشی
- ۷- تأسیس دانشکده‌های تکنولوژیک آموزش معلمان به منظور آموزش تکمیلی معلمان

۸- افزایش مدت زمان دوره آموزش کادر متخصص آموزشی از طریق تمدید جلسات آموزشی یکساله

۹- اختصاص توجه بیشتر به تکنیکهای آموزشی **Perspective**

۱۰- طراحی دوره ها و کتب جدید آموزشی مطابق با آخرین پیشرفتهای علمی

ساختار آموزشی

مقطع آموزش پیش دبستانی در کشور لبنان خود از ۲ مقطع دوره مراقبتی کودکان رده های سنی ۲ ماه تا ۳ سال در مهدهای کودک و دوره کودکستان ویزه کودکان رده های سنی ۳-۶ سال متشکل می گردد. طبق قانون شماره ۳۵ مصوب سال ۱۹۸۳، لزوم تأمین فرصتهای تحصیلی برای کلیه دانش آموزان رده های سنی ۱۲-۶ سال و تحصیلات پایه رایگان تصریح گردیده است. برنامه های مقطع آموزش ابتدایی به کودکان رده های سنی ۶ تا ۱۲ سال ارائه می گردد. از جمله مهمترین اقدامات دولت لبنان در جهت ریشه کن سازی بیسوادی می توان به اجرای مفاد قانون اساسی سوریه در خصوص فراهم سازی امکان تحصیل رایگان و اجباری ابتدایی برای کلیه کودکان سوری اشاره نمود. مقطع آموزش متوسطه در کشور سوریه در یکی از اشکال ذیل به فارغ التحصیلان مقطع آموزش ابتدایی ارائه می گردد :

- آموزش متوسطه عمومی بر ۲ شاخه تحصیلی (آموزش مشترک سال اول و آموزش ۲ ساله در گروه های علوم انسانی و علوم تجربی) مشتمل می گردد.

- آموزش فنی متوسطه نیز مدت زمان ۳ سال به طول انجامیده و بر رشته های صنایع فنی، تجارت، آموزش فنی دختران مشتمل می گردد.

- آموزش حرفه ای که مدت زمان ۲ تا ۳ سال به طول انجامیده و بر آموزش حرفه ای دختران و آموزش مشتمل می گردد.

اصول و اهداف آموزشی

از جمله مهمترین اصول و اهداف آموزشی کشور لبنان می توان به موارد ذیل اشاره نمود :

۱- برخورداری کلیه شهروندان از حقوق متساوی رایگان آموزشی و پرورشی و تضمین برخورداری از چنین حقوقی توسط دولت است.

۲- تلاش دولت در جهت ارتقاء آموزش اجباری به سطح بالاتر و نظارت بر آموزش پایه و جهت گیری آن در جهت تناسب با نیازهای جامعه

- ۳- پرورش نسلی با ویژگیهای سوسیالیست عربی، علم مدار، علاقمند به سرزمین و تاریخ ملی، مفتخر به میراث ملی و برخوردار از روحیه قوی جهت نیل به اهداف ملت عرب و برقراری اتحاد، آزادی و سوسیالیسم و کمک به رفاه و پیشرفت بشریت
- ۴- پرورش شهروندان عربی برخوردار از اعتقاد عمیق به قومیت عربی با هدف برقراری اتحاد و آزادی و تشکیل جامعه ای سوسیالیست و متعهد به ملت و سرزمین و اعتقاد به عملکرد انقلابی در مفهوم و عمل متناسب با روحیه مسئولیت پذیری سوسیالیستی بنیادی
- ۵- درونی سازی ارزشهای بنیادین علمی در ذهنیت جوانان در جهت ادغام دیگر ارزشهای فرقه ای و قبیله ای
- ۶- تربیت شهروندان کارآمد در جهت ایفای نقش مثبت در جامعه دموکراتیک
- ۷- تأکید بر پرداختن به فعالیت شرافتمندانه خلاق و جمعی به منظور نیل به جامعه ای آزاد و مترقی
- ۸- پرورش شهروندانی با افکار واقع گرا، عینی، بهره مند از ذهنیت علم بنیاد و معتقد به شیوه های علمی
- ۹- پرورش شهروندانی با شخصیتی یکپارچه خلقی، فکری و ذهنی، برقرارکننده ارتباطات مفید و سرزنده با خانواده و جامعه، قدردان از هنر و فرهنگ و ارج گذار به ارزشهای اخلاقی و روحی و حقوق انسانی
- ۱۰- ارتقاء سطح فرهنگی و اجتماعی شهروندان و تمرکز بر حوزه تحقیقات به ویژه تحقیقات آموزشی
- ۱۱- توسعه مهارت های خود آموزی
- ۱۲- بهره گیری از زبان عربی در حوزه آموزش و فراهم سازی زمینه مناسب جهت یکپارچگی اصلاحات علمی لبنان و سرزمین عرب

اولویت ها و علایق آموزشی

- از جمله مهمترین اصول و اولویت ها و علایق آموزشی کشور لبنان می توان به موارد ذیل اشاره نمود :
- ۱- توجه دولت به آموزش و پرورش دموکراتیک و معطوف داشتن توجه به فرآیند توسعه ساختاری، محتوایی و قوانین آموزشی به منظور بهبود کیفیت و عملکرد مراکز آموزشی کشور
- ۲- توسعه مدیریت و تقویت بنیه کادر آموزشی از طریق ارائه برنامه های آموزشی پیش و پس از خدمت
- ۳- اصلاح روش های آموزشی از طریق تأکید بر تحقیق و تجربه، توسعه فرآیند ارزیابی آموزشی و بهره گیری از کامپیوتر و سایر امکانات تکنولوژیک اطلاعاتی در حوزه آموزش
- ۴- توسعه محتوایی و مفهومی دموکراسی در حوزه آموزش کشور
- ۵- تضمین برخورداراری کلیه اقشار جامعه از موقعیت های آموزشی با کیفیت بالا

۶- تعمیق پیوستگی میان آموزش ملی و توسعه جهانی

۷- افزایش تولیدات داخلی ابزار و مواد آموزشی

اولویت های جاری آموزشی

از جمله مهمترین اولویتهای جاری آموزشی کشور لبنان می توان به موارد ذیل اشاره نمود :

۱- گسترش آموزش علوم کامپیوتری و نرم افزاری در مدارس و مراکز آموزش دانشگاهی کشور

۲- توسعه آموزش حرفه ای در چهارچوب طرحهای حرفه ای آموزشی

۳- معطوف داشتن توجه خاص برآموزش معلمین کلیه سطوح آموزشی و توسعه برنامه های آموزش ضمن

خدمت در مراکز آموزش معلم و دانشکده های آموزش و پرورش

رخدادهای آموزشی

۱- انتشار مجله معلم عرب

معلم عرب یک مجله آموزشی ، فرهنگی و علمی است که توسط وزارت آموزش و پرورش لبنان منتشر می گردد. مجله معلم عرب هر سه ماه یک بار منتشر گردیده و در میان مدارس کشور، موسسات و وزارتخانه های دولتی و سفارتخانه های مستقر در لبنان توزیع می گردد.

اهداف اصلی مجله معلم عرب

۱- گسترش علم و دانش آموزشی ، فرهنگی ، ادبی و علمی شهروندان در داخل و خارج از کشور

۲- گسترش سطح آگاهی ملی و توجه به جوانب تمدن اعراب

۳- آمادگی پذیرش تفکرات عربی جهت مشارکت در راه تمدن و پیشرفت

۴- دستورالعمل پیشرفت آموزشی، علمی و فرهنگی معلمین عرب

۵- فراهم سازی موقعیت اظهار عقیده برای معلمین و افراد تحصیلکرده در زمینه توسعه آموزشی

۶- ارائه فعالیتهای عمده وزارت آموزش و پرورش و جوانب فعالیتهای جانبی آن

۲- تاسیس موسسه آموزش زبان عربی به خارجیان در سال ۱۹۷۳ با هدف توسعه زبان و فرهنگ عرب در سرتاسر جهان . گفتنی است که وزارت آموزش و پرورش لبنان، عهده دار مسوولیت نظارت بر تاسیس موسسه آموزش زبان عربی ویزه خارجیان می باشد.

۳- برپایی نمایشگاه دائمی سالیانه کتب درسی : گفتنی است که این نمایشگاه از سال ۱۹۸۲ تحت حمایت وزارت آموزش و پرورش در آمده است.

- نمایش کتب منتشره درسی طی یک سال

- نمایش کتب قدیمی منتشره طی سالهای متوالی به منظور تطبیق با کتب جدید التالیف

-نمایش عملی مراحل چاپ کتب درسی از مرحله تدوین تا توزیع

- نمایش آرشیوی از کتب درسی و آموزشی

- برقراری ارتباط نزدیک با کتابخانه های مستقر در مدارس

-نمایش تصاویر، فهرستها و نمودارهای موجود در کتب درسی

مدیریت آموزشی

نظام اداری و مدیریتی آموزش و پرورش کشور لبنان گرایش به تمرکز زدایی دارد. این در حالیست که تاکنون سیستم مدیریت متمرکز با کمک مسئولین محلی در زمینه برنامه ریزی و جهت گیری آموزش عمومی در این کشور برقرار بوده است. وزارت آموزش لبنان عهده دار مسوولیت اداره و نظارت بر دوره های آموزشی تا دوره پیش دانشگاهی-بجز مدارس متوسطه کشاورزی که تحت نظارت وزارت کشاورزی فعالیت دارند- می باشد. وزیر آموزش با همراهی ۵ تن از معاونین خود، سرپرستی ادارات و دفاتر فنی را بر عهده دارند. با توجه به اتخاذ سیاست تمرکز زدایی، بخشی از مسوولیت سطوح آموزش پیش دانشگاهی به شورای آموزش ملی تفویض گردیده است. شورای مذکور با مشارکت ادارات اجرایی، عهده دار مسوولیت رسیدگی بر امور آموزشی از قبیل احداث مدارس ابتدایی، متوسطه عمومی و فنی و مراکز پیش دبستانی می باشد. علاوه بر این، نهادهای آموزشی تحت عناوین بنیاد کتابهای درسی و بنیاد مدرسه سازی نیز فعالیت دارند که از استقلال مالی و اداری برخوردار می باشند.

کمیته ملی آموزش

از جمله مهمترین وظایف کمیته ملی آموزش می توان به موارد ذیل اشاره نمود :

- ۱- ارائه برنامه های آموزشی به کادر مراکز دولتی در همکاری با سازمان علمی، فرهنگی و آموزش اسلامی
- ۲- برپایی کنفرانس وزارتخانه های آموزش و پرورش در داماس کاس در همکاری با سازمان علمی، فرهنگی و آموزشی اتحادیه عرب
- ۳- برگزاری دوره های آموزش ACCESS ; WINDOWS برای کارکنان
- ۴- برپایی گردهمایی ملی آموزش برای همه از سال ۲۰۰۰،
- ۵- برپایی کنفرانس منطقه ای اعراب در خصوص آموزش برای همه از سال ۲۰۰۰
- ۶- کنفرانس بین المللی آموزش فنی و حرفه ای در همکاری با سازمان یونسکو و حضور در کنفرانسهای بین المللی آموزش نظیر کنفرانس ژنو

نظام های آموزشی نیمه متمرکز

استرالیا

سیاستهای آموزشی

از آنجایی که آموزش بعنوان یک قدرت مردمی در قانون اساسی کشور استرالیا لحاظ نگردیده است، از این روی مسئولیت ایالات متحده همچنان به قوت خود باقی است. اگر چه شهروندان استرالیایی با پایه حقوق بیشتر به ویژه پس از سال ۱۹۴۱، به تأمین بودجه دانش آموزان مقطع متوسطه و آموزش عالی مبادرت می نمایند با این حال در پایان قرن ۲۱، بیش از ۴۰ درصد از بودجه عمومی کشور به حوزه آموزش اختصاص یافته است که این خود تاثیر به سزایی در آموزش دانشگاهی و تأمین بودجه آموزش حرفه ای داشته است. اگر چه مهاجرنشینان استرالیایی به دل خواه به فعالیت در حوزه آموزش دانشگاهی و اجرای تحقیقات طی قرن نوزدهم مبادرت نموده اند، با این حال چالش های آموزش متوسطه و نرخ مشارکت نوجوانان در مشارکت های رسمی آموزشی و سیاست ها و طرح های آموزشی کشور طی قرن بیستم را تحت الشعاع قرار داده اند که این خود به واسطه طبیعت و موقعیت اجتناب ناپذیر آموزش متوسطه در جامعه دموکراتیک مدرن است. از میان کلیه سطوح آموزشی کشور، آموزش متوسطه حساس ترین سطح آموزشی در جهت نیل به آرمانهای شخصی و خواسته های اجتماعی است. از این روی، از سال ۱۹۳۵، نخستین بررسی ملی آموزش متوسطه (آموزش نوجوانان) در استرالیا به مورد اجرا گذارده شد. با این حال ساختار نظام آموزش متوسطه در استرالیا همچنان در حال تحول است. شهروندان استرالیایی بر این اعتقادند که آموزش بخشی از حقوق حیاتی فرزندان آنانست و از این روی دولت استرالیا تاکید عمده ای بر فرآیند نظارت بر استانداردهای بالای

آموزشی دارد. از جمله دیگر سیاستهای اصلی دولت استرالیا در قبال حوزه آموزش می توان از برخورداری دختران و پسران استرالیایی از فرصت های آموزشی مساوی نام برد.

چالشهای فراروی نظام آموزشی

سیستم آموزش استرالیا در حال حاضر به اصلاحات عمده ای نیاز دارد که اصلاحاتی درونی نیستند . بلکه در واکنش به فشارهای خارجی بوجود می آیند که در کل استرالیا تأثیر می گذارند . پیشرفتهای سریع فن آوری تسهیلات اطلاعاتی و ارتباطی جدیدی را ایجاد کرده است ؛ رقابت بین بخش خصوصی و دولتی در کسب بودجه دولتی جو رقابتی و بحث انگیزی را در صنایع و بخش های گوناگون استرالیا بوجود آورده است ؛ اتحادیه های استراتژیک، تنظیمهای مجدد ، شراکت ها و ائتلافاتی ، به تدریج ایجاد می شوند ؛ کسب درآمدهای خارجی امری عادی و معمولیست ؛ و انتظارات مشتریان تقویت شده و افزایش یافته است. فشارهایی که باعث تغییر می شوند عبارتند از :

جهانی سازی

مثل دیگر ملتها ، استرالیا نیز با فشارهای زیادی روبروست تا در بازار جهانی ، سهمی رقابتی و مسئولیت پذیر داشته باشد. این امر مستلزم یک نیروی کاری ماهر است. با این حال ، جمعیت بزرگسال استرالیا ، اکنون در مقایسه با استانداردهای بین المللی ، از لحاظ صلاحیت ها و توانایی ها ، در سطح پایینی قرار دارند. این کشور با در نظر گرفتن نسبت جمعیت بین ۲۵ تا ۶۴ سال که دوره دبیرستان را به اتمام رسانده اند (۵۳٪) و ۷ درصد پایین تر از میانگین جهانی قرار دارد. تراز صلاحیتها و تواناییهای مردک کشور ما بسیار نامتعادل است. دانشگاههای ما در سطح بالایی هستند اما در مقایسه بین المللی و آموزش و پرورش حرفه ای و مدارس پس از دبیرستان در سطح پایینی قرار دارند.

فن آوریهای ارتباطی و اطلاعاتی

استرالیا، روند رو به رشد و سریعی را در ایجاد و به کارگیری فن آوریهای جدید، تجربه کرده است. این روند امکانات جدیدی را برای شاخه آموزش و پرورش حرفه ای بوجود می آورد. در آینده نزدیک ، یادگیری از طریق این پیشرفتهای فن آوری در زندگی ما. محیطهای کاری و جوامع تأثیر می گذارد. سیستم آموزش و پرورش حرفه ای در حال حاضر با صنعت ارتباطات از راه دور و تکنولوژی اطلاعاتی همکاری دارد تا به راههایی دست یابد که چگونه به بهترین شکل ملزومات کسب مهارت را که به سرعت افزایش پیدا می کند فراهم سازند .

اصلاح بازار - نیاز به انعطاف پذیری و شایستگی بیشتر

در پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان و ایجاد نیروی کاری ماهر، باید بخش آموزش و پرورش حرفه ای استرالیا بتواند به شکل قابل رقابتی محصولات و خدمات با کیفیت بالا را در طیف وسیعی از قالبها، روشهای کاربردی و طبقه بندیها ارائه کند. تلاش دولتها و مجریان امر تداوم انتقالات مناسب از رفتارهای سنتی است که بازار را تحت نفوذ خود داشته و موانع مصنوعی ایجاد می کنند تا بتوانند به مکانیسم های بازار این فرصت را بدهند که نحوه توزیع خدمات آموزش و پرورش را مشخص کند. در تداوم رقابت رو به رشد بازار، این مسئله حائز اهمیت است که این نیازها را با توجه به یکسان سازی فرصتها، متعادل سازیم. اصلاحات اخیر بازار همچون ایجاد فرصت برای کاربران و مناقصات و مزایدهات رقابتی، قدمهای اولیه در دسترسی به بازاری است توجه آن به مشتری است و نیازهای اقتصادی و اجتماعی بلند مدت تری را مد نظر قرار می دهد. مشتریان که در اصل همان دانش آموزان هستند باید انتخابهای موجود پرورشی و هزینه ها و منافع همراه آن آگاهی داشته باشند.

بازسازی بازار کار

برای کارگران فنی با مهارت بالا، بازار کار خوبی وجود دارد. افرادی که دارای مهارتهای لازم بوده و می توانند آنها را طبق نیاز روز جامعه به کار برند، افرادی که قادر خواهند بود بیشتر فرصتهای بازارکاری به سرعت متغیر استرالیا را ایجاد نمایند در ردیف این کارگران فنی قرار می گیرند. استرالیا باید شاخص مهارتی را برای افرادی افزایش دهد که عضو نیروی کار هستند و یادگیری بلند مدت را به عنوان جزو لاینفک زندگی کاری، مورد توجه خاص قرار دهد. تنها با نیل به این هدف است که استرالیا به نیروی کاری دست پیدا خواهد نمود که کاملاً برای پاسخگویی به تغییرات و چالشهای آینده - چه به شکل جهانی و چه به شکل داخلی - مهارت یافته است. تقاضای تداوم اصلاحات در شاخه آموزش و پرورش حرفه ای و محصولات و خدمات آن، امری اجتناب ناپذیر است. در این « دنیای نوین » ضروری است تا دید روشنی از اهداف بلند مدت خود و چگونگی دستیابی به آنها داشته باشیم، تغییر و چالش در بخش آموزش و پرورش حرفه ای مبنی بر پیشبرد استراتژیها است که تحقق اهداف اجتماعی و اقتصادی را ممکن می سازد. با توجه به این مطلب است که ما در استرالیا تلاش می کنیم بخش آموزش و پرورش حرفه ای را بنا کنیم که زندگی ما را به قرن آینده پیوند بزند.

ساختار آموزشی

آموزش و پرورش استرالیا مشابه سیستم آموزش و پرورش انگلستان است. در استرالیا مدارس به دو دسته دولتی و خصوصی تقسیم می شوند و عموماً ثبت نام کودکان در مدارس دولتی و خصوصی محل سکونت آنان، بدون هیچ مشکلی صورت می گیرد. نشریه **astralian Outlook** جزوه ای را به نام **School For Your Child Choosing** منتشر می کند که به مهاجرین ایالت نیوساوت ولز - ویکتوریا و کوئینزلند اطلاعات فوق العاده مفیدی را درباره انواع مدارس موجود در این ایالت ها می دهد.

به طور کلی، اگرچه، سیستم آموزشی نسبتاً ساده است اما کیفیت آموزشی در سطوح مختلف بالاست. برخلاف بسیاری از کشورهای نیمکره شمالی، سال تحصیلی استرالیا از ماه ژانویه تا دسامبر است و چون زمان کریسمس در فصل تابستان واقع می گردد، بنابراین تعطیلات تابستانی (۶-۷) هفته مدارس در این زمان اتفاق می افتد. به شکل اجتناب ناپذیری مدارس ابتدایی دولتی کشور مختلط هستند، در حالیکه برخی از مدارس خصوصی در سطح ابتدایی، با پسرانه هستند و یا دخترانه. سن ورود به مدارس ابتدایی در ایالات متفاوت متغیر است. آموزش برای کودکان استرالیایی تا پایان سال سوم / چهارم دبیرستان یعنی در سن ۱۵-۱۶ سالگی اجباری است. اما گذراندن دو سال آخر متوسطه اختیاری است. طی سالهای اخیر به علت اینکه یافتن شغل برای افراد فاقد تحصیلات مشکل شده است گرایش برای گذراندن مدارج بالاتر علمی به میزان زیادی افزایش یافته است و در حال حاضر از ۷۶ درصد دانش آموزان دبیرستانی انتظار می رود که در دبیرستان به تحصیلات خود ادامه دهند و سالهای ۱۲ و ۱۱ دبیرستان را به اتمام رسانند. معمول ترین نوع مدرسه متوسطه مدرسه جامع است که رشته های متنوع تحصیلی را ارائه می دهد. اغلب به منظور جذب سرمایه های دولت، مدارس برنامه های تخصصی را در رشته های موسیقی، تئاتر، هنر و ورزش برگزار می کنند و به دانش آموزان با استعداد تمام ایالات کمک هزینه هایی اعطاء میکنند. دانش آموزان دبیرستانی از تسهیلات و شرایط مدرن و جدید بهره می گیرند و به آنان رشته های مختلفی مثل بازرگانی، اقتصاد، فلزکاری، طرحهای فنی و... آموزش داده می گردد. در بیشتر رشته ها دانش آموزان سال اول باید تمام واحدهای موجد را علیرغم سلیقه های شخصی انتخاب کنند تا به آنها در توسعه علایق وسیعتر یا شناسایی استعدادهای ناشناخته کمک گردد. بدین ترتیب صرفنظر از جنس، تمام دانش آموزان باید دروس مربوط به آشپزی، خیاطی، نجاری، هنر، موسیقی، نمایشنامه نویسی و ورزش و نیز دروس اصلی ریاضیات، علوم، مطالعات اجتماعی (تاریخ، جغرافیا) و زبان انگلیسی را بگذرانند. دو سال آخر متوسطه، دانش آموزان برای انتخاب دروس خود مختاری کامل دارند و معمولاً دامنه انتخاب دروس وسیعتر است.

نظام آموزشی کشور استرالیا به پنج بخش عمده به شرح ذیل قابل تقسیم است :

• مقطع آموزش پیش دبستانی

• مقطع آموزش ابتدایی

• مقطع آموزش متوسطه

• آموزش فنی و حرفه ای

هنرستان های آموزش مهارت های حرفه ای TAFE تحت نظارت دولت استرالیا

• آموزش بین المللی

مدارس بین المللی در استرالیا عمومیت ندارند، اما هریک از مراکز ایالات کشور به استثناء کانبرا و هوبارت حداقل از یکی از این نوع مدارس برخوردار می باشند.

• مؤسسات آموزش زبان انگلیسی ELICOS ویژه دانش آموزان خارجی و آموزشگاه های خصوصی زبان و مؤسسات آموزش زبان وابسته به دانشگاه ها

دانشگاه ها و مراکز پژوهشی

در کشور استرالیا طول دوره آموزش پایه ۹ سال بین رده های سنی ۱۵-۶ سال می باشد. این درحالیست که در ایالت تاسمانیا این مدت تا ۱۶ سالگی تداوم دارد. در این کشور کودکان از سن ۵ سالگی به تحصیل در دوره تحصیلی ابتدایی مبادرت می نمایند. طول دوره تحصیلی ابتدایی شش تا هفت سال است. طول دوره تحصیلی متوسطه نیز پنج تا شش سال به طول می انجامد. دوره متوسطه که در برخی ایالات دوره مقدماتی متوسطه را نیز شامل می گردد - از سن ۱۳-۱۲ سالگی آغاز شده و تا سن ۱۸-۱۷ سالگی - به طول می انجامد. نظام آموزشی و مقررات انطباطی در مؤسسات آموزشی کشور استرالیا با دیگر نقاط جهان متفاوت است. در نظام آموزشی این کشور اهمیت جندانی به یادگیری حفظی داده نشده است بلکه عمده تاکید بر خود آموزی ، یادگیری از طریق تحقیق ، پرسشگری و تشویق جوانان به سواد آموزی فردی است.

مدارس کشور والدین دانش آموزان را تشویق می نمایند تا هرچه بیشتر در امور آموزشی مدارس مشارکت نمایند. بیشتر مدارس از انجمن اولیا و مربیان برخوردار بوده که به نوبه خود نقش فعالی را در حیات مدرسه ، جمع آوری کمکهای مالی و کمک به تصمیم گیری درخصوص نحوه برنامه ریزی تحصیلی ایفا می نمایند.

به طور کلی ساختار آموزشی پیش دانشگاهی کشور استرالیا به شرح ذیل قابل توصیف است :

آموزش پایه

سن آغاز دوره : ۶ سال

سن اتمام دوره : ۱۵ سال

مقطع آموزش ابتدایی

طول دوره تحصیلی : ۶ سال

سن آغاز دوره : ۶ سال

سن اتمام دوره : ۱۲ سال

مقطع مقدماتی متوسطه

طول دوره تحصیلی : ۴ سال

سن آغاز دوره : ۱۲ سال

سن اتمام دوره : ۱۶ سال

گواهینامه پایان دوره : گواهینامه سال دهم آموزش

مقطع تکمیلی متوسطه

طول دوره تحصیلی : ۲ سال

سن آغاز دوره : ۱۶ سال

سن اتمام دوره : ۱۸ سال

گواهینامه پایان دوره : گواهینامه سال دوازدهم آموزش

در کلیه مدارس استرالیا آموزش شامل سه مرحله پیش دبستانی (Preschool)، ابتدایی (Primary) متوسطه (Secondary) می باشد. طول دوره کودکان معمولاً یکسال می باشد و برای کودکان از سن پنج سالگی آغاز می گردد. در ایالتها و یا سرزمینهای مختلف استرالیا طول دوران ابتدایی و متوسطه متفاوت است. ولی بطور کلی دوران ابتدایی بطول شش (سال اول تا ششم) و یا هفت سال (سال اول تا هفتم) می باشد و دانش آموزان بین سنین شش تا یازده سالگی در مدارس ابتدایی پذیرفته می شوند. دوران دبیرستان شش سال (سال هفتم تا دوازدهم) و یا پنج سال (سال هشتم تا دوازدهم) به طول می انجامد. در بعضی از ایالتها و یا سرزمینهای استرالیا نظیر سرزمین پایتختی استرالیا و یا ایالت تاسمانیا دوران دبیرستان چهار سال (سال هفتم تا دهم) می باشد و دانش آموزان برای ادامه تحصیل سال یازدهم و دوازدهم را در کالج می

گذرانند.تحصیل در استرالیا تا سن پانزده سالگی و یا تا تکمیل سال دهم اجباری می باشد و مدارس خصوصی نقش بزرگی را در آموزش دانش آموزان استرالیایی به همراه مدارس دولتی دارند. طبق امار رسمی مدارس غیر دولتی وابسته به کلیسای کاتولیک حدود بیست و یک درصد و دیگر مدارس خصوصی حدود هفت درصد از آموزش دانش آموزان استرالیایی را بعهده دارند. مدارس مختص بوده و تنها یک سوم از مدارس غیردولتی بصورت پسرانه یا مدارس دخترانه می باشند.درصورت اتمام موفقیت آمیزسال دوازدهم متوسطه و یاکالج،دانش آموزان گواهینامه فارغ التحصیلی سال دوازده Certificate Year و یاگواهی ورود به آموزش عالی(Tertialy Entrance Statement)را دریافت می نمایند.

اصول و اهداف آموزشی

نظام حکومت در استرالیا یک نظام فدرالی است و به موجب قانون اساسی استرالیا هریک از ایالتها کنترل نظام آموزشی را درایالت خود برعهده دارند.اصل حاکم بر آموزش و پرورش دراسترالیا برابری دستیابی به کلیه سطوح آموزشی است .تأکید اصلی در دوره آموزش پایه کمک به رشد ابعاد فردی و جامعه پذیری عمومی است . طی دوره تکمیلی متوسطه و آموزش عالی اهداف اقتصادی و اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار می گردند .

اولویت ها و علایق آموزشی

از جمله مهمترین اولویتها و علایق آموزشی استرالیا می توان از موارد ذیل نام برد :

- ۱- پرورش نیروی کار برای جامعه مبتنی بر فن آوری
- ۲- پاسخگو بودن آموزش و پرورش به نیازهای در حال تغییر نیروی کار
- ۳- برقراری ارتباط بین آموزش و پرورش و کارآموزی
- ۴- تداوم بخشیدن به آموزش حرفه ای و حرفه آموزی به صورت آموزش در طول زندگی
- ۵- اتخاذ رویکرد شایسته محوری در حرفه آموزی (تأکید بر آنچه که فرد می تواند در پایان دوره حرفه آموزی و در محل کار انجام دهد)

قوانین آموزشی

هر یک از دولتهای ایالتی قوانین مربوط به آموزش و پرورش خود را وضع می نمایند . این قوانین عمدتاً در دوره ای بین سالهای ۱۸۷۰ تا ۱۸۸۰ شده اند .دولت فدرال، با همکاری دولتهای ایالتی ، نقش مهمی در تأمین برابری و عمل به تعهدات عدالت اجتماعی دولت در قبال آموزش و پرورش ایفا می نماید.

از جمله برخی مبانی ارزشی که با مصوبات قانونی نیز حمایت شده است می توان از قانون تبعیض نژادی ، قانون تبعیض جنسی ، قانون عمل اثباتی ، قانون حقوق بشر و برابری فرصت ها نام برد.

مدیریت آموزشی

بالاترین مرجع سیاستگذاری در آموزش و پرورش شورای وزیران آموزش و پرورش ، حرفه آموزی و امور جوانان است این شورا مجمع وزیران آموزش و پرورش است که هر دو سال یکبار برای بحث در خصوص موضوعات مورد نظر و همفکری در قبال سیاستهای آموزشی تشکیل می گردد. دولت فدرال هیچ نقش مستقیمی در اداره آموزش و پرورش کشور بر عهده ندارد. دولت های ایالتی از طریق وزارت آموزش و پرورش ایالت، مسئولیت تعیین سیاست های آموزشی و همچنین نظارت بر اجرای مسئولیت های واگذار شده به مدارس ، نظیر برنامه ریزی درسی ، ارزشیابی، استخدام و آموزش معلمان و تخصیص بودجه را بر عهده دارند. اداره آموزش و امور جوانان دپارتمان فدرال آموزش موسوم به (DETYA) مسئولیت تعیین خط و مشی های آموزشی و حصول اطمینان از رعایت استانداردهای آموزشی در سراسر کشور را بر عهده دارد .

نهادهای مرکزی

در کشور استرالیا مسوولیت ارائه برنامه های آموزش ابتدایی و متوسطه برعهده مدارس دولتی و غیر دولتی است. دولت های ملی و محلی علاوه بر برخورداری از مسوولیت کامل نظارت بر عملکرد مدارس دولتی به مدارس غیر دولتی نیز در این زمینه کمکهای مالی لازم را ارائه می دهند. مدارس دولتی به طور مستقیم زیر نظر وزیر آموزش ایالتی یا منطقه ای اداره می گردند. دولت مشترک المنافع نیز عهده دار مسوولیت حمایت از مدارس دولتی و غیردولتی در جهت دستیابی به اهداف و اولویت های از پیش تعیین شده آموزشی و تخصیص اعتبارات مالی لازم برای مراکز آموزشی مذکور می باشد.

ژاپن

ساختار آموزشی

سیستم اساسی آموزش برپایه ترکیبی از نظامهای آموزشی انگلستان، فرانسه و آمریکا قالب ریزی شده و شاید مدل آموزش آمریکا بیشترین تأثیر را داشته است. نظام آموزشی ژاپن به طور کلی از مقاطع آموزشی مختلف به شرح ذیل متشکل میگردد:

- . مراکز پیش دبستانی
- . مدارس ابتدایی (شوگاکو)
- . مدارس مقدماتی متوسطه (چوگاکو)
- . مدارس تکمیلی متوسطه (کوکو؛ کوتایگاکو)
- . مراکز دانشگاهی

الگوی اصلی نظام مدرسه در ژاپن سیستمی یکپارچه می باشد. این سیستم بعد از سال 1947، و با اصلاح سیستم دو گانه قبلی بنا نهاده شد. مدارس عالی فنی در سال ۱۹۶۲ بعنوان مؤسسه ای اضافی بر مؤسسات سیستم یکپارچه و با هدف تربیت متخصصان مهندسی درجه میانی ایجاد شدند، اما تعداد این مدارس هنوز به نسبت پایین است 6 سال مدرسه ابتدایی و ۳ سال مقطع مقدماتی متوسطه اجباری است. درصد حضور در مدرسه در هر دو سطح ۹۹٫۸ درصد می باشد. حدود ۹۶٫۸ درصد از کسانی که دوره مقدماتی متوسطه را به اتمام رسانده اند، پس از گذراندن امتحان ورودی به مقطع تکمیلی متوسطه راه می یابند که خود به سه نوع تقسیم می شوند :

- . مدارس آموزش عمومی
 - . مدارس حرفه ای که دانش کاربردی و تکنیکهای صنعت، کشاورزی، بازرگانی و غیره را آموزش میدهند.
 - . مدارس مکاتبه ای ترکیبی
- بسیاری از مراکز تکمیلی متوسطه هم دروس عمومی و هم دروس حرفه ای را ارائه میدهند .

دوره حضور در مراکز تکمیلی متوسطه برای دانش آموزان تمام وقت ۳ سال و برای دانش آموزان پاره وقت سه سال یا بیشتر می باشد. دانش آموان پاره وقت ۰/۷ درصد کل تعداد دانش آموزان مراکز تکمیلی متوسطه را تشکیل میدهند. بعلاوه، دروس مکاتبه ای در سطح دبیرستان در دسترس می باشند. تحت این سیستم، یک دانش آموز کتابهای داده شده را مطالعه می کند و در فواصل معین مقالات تخصصی ای در مورد موضوعات داده شده ارائه میدهد، و برای دوره ای معین آموزش می بیند و اگر در امتحانات قبول شود، به او دیپلم متوسطه اعطا می شود. مدارس عالی عموماً براساس دوره های دوساله عمل می کنند. کالجهایی وجود دارند که دوره های سه ساله ارائه می دهند، اما تعدادشان کم است. یکی از دیزگیهای این کالجهای این است که تعداد زیادی از آنها مختص زنان می باشند. تعداد کل مدارس عالی در اول ماه می ۱۹۹۷، ۵۹۵ مدرسه بوده است. از کل ثبت نام، ۹۰/۲ درصد را دختران تشکیل میدهند. دومین ویژگی این مدارس این است که تعداد قابل توجهی از آنها مؤسساتی خصوصی هستند. مدارس عالی خصوصی ۸۴/۷ درصد کل مدارس عالی را تشکیل میدهند سومین ویژگی، روند اخیر مستقر سازی مدارس عالی در شهرستانهای

کوچک، متوسط و مناطق روستایی می باشد. کالجها یا دانشگاهها مطابق با دوره های چهار ساله عمل می کنند. دانشجویان در طول این چهار سال، دوره آموزش عمومی (شامل سه بخش ادبیات و علوم انسانی، علوم اجتماعی و علوم طبیعی)، زبان خارجی، دوره های بهداشت و بدنسازی، و دوره های تخصصی را می گذرانند. اما دانشجویان پزشکی باید دوره های ۴ ساله علوم پزشکی را بگذرانند و دو سال هم بیشتر از دانشجویان رشته های دیگر صرف تحصیل کنند. برخی از دانشگاهها دوره های پنج ساله شبانه ای برای جوانانی فراهم می آورند که در طول روز کار می کنند. در سال ۲۰۱۹۹۷/۵ درصد کل دانشجویان دانشگاه دوره های شبانه را می گذرانند. علاوه بر آن، چند دانشگاه هم دوره های مکاتبه ای ارائه میدهند. تفاوت های گسترده ای میان یک مؤسسه آموزش عالی و مؤسسه دیگر براساس نوع مؤسسه سنت و تاریخ و بسیاری عوامل دیگر وجود دارد. تفاوت های عظیمی هم می تواند در تسهیلات و کیفیت آموزش مشاهده شود. به این علت، کالجها و دانشگاهها براساس اعتبارشان درجه بندی می شوند. در نتیجه، نرخ تقاضای ورود به مؤسسات بسیار معتبر بسیار بالاست.

دانشگاه های کارشناسی ارشد، دوره ای دوساله برای مدرک فوق لیسانس و دوره سه ساله جهت مدرک دکترای بعد از دوره کارشناسی ارشد ارائه میدهند. دانشجویان فوق لیسانس مدرک فوق لیسانس یا دکترا را بعد از گذراندن امتحان دریافت میدارند. با این حال در مورد دانشجویان پزشکی، از آنجا که باید دوره ۶ ساله کارشناسی را بگذرانند، فقط دوره دکتری در سطح فوق لیسانس ارائه می شود.

نگاهی گذرا

در طول دوره طولانی مدت فتودالی پیش از دوران اصلاحات میجی در سال ۱۸۶۸، تشکیلات آموزش مختلفی جهت ارائه خدمت به نیازهای طبقات مختلف اجتماعی توسعه یافتند. لردهای ایالتی، مدارس ویژه ای برای کودکان طبقه رزمنده، و مدارس برای اعضای ثروتمندتر طبقه کشاورز و بازرگان راه اندازی کردند که توسط جامعه روستایی اداره می شدند. نوع دیگری از مدارس خصوصی تراکویا بود که خواندن و نوشتن و ریاضیات را به کودکان مردم عامی آموزش می دادند و اغلب در مناطق شهری قرار داشتند. یک سیستم مدرن و ملی آموزشی در سال ۱۸۷۲ در ژاپن مطرح شد. در این زمان بود که دولت مدارس ابتدایی و راهنمایی را در سراسر کشور راه اندازی کرد. در سال ۱۸۸۶، هر کودکی باید ۳ یا ۴ سال در مدرسه ابتدایی حضور می یافت. در سال ۱۹۹۰ آموزش اجباری رایگان شد، و در سال 1908، دوره آن تا ۶ سال توسعه یافت. بعد از جنگ جهانی دوم، این دوره مجدداً توسعه یافت و به ۹ سال فعلی رسید، که دوران ابتدایی و راهنمایی را شامل می شد. ساختار اصلی و اصول نظام آموزش فعلی در ۲ قانون مصوبه ۱۹۴۷ طرح ریزی شدند که قانون اساسی آموزش و قانون آموزش مدرسه ای می باشند. یک اصل پایه ای که در

قانون اساسی تشریح شده، تساوی فرصت آموزش برای همه می‌باشد. این قانون تبعیض بر اساس نژاد، طبقه، جنسیت، موقعیت اجتماعی، شرایط اقتصادی یا سوابق خانوادگی را ممنوع می‌کند. هدف اصلی نظام آموزش، خلق شهروندانی متکی به خود از ملتی دموکرات و صلح طلب می‌باشد که به حقوق بشر احترام بگذارند و به حقیقت و صلح عشق بورزند. این قانون بر اهمیت آگاهی سیاسی و بردباری ندهی در رشد شهروندانی سالم تأکید می‌ورزد، اما بالاخص هر گونه رابطه‌ای را میان احزاب سیاسی یا مذهبی و آموزش ممنوع می‌کند. مطالعات اجتماعی شامل عنصر مرکزی برنامه آموزش مدارس دولتی منطبق با قانون اساسی آموزش می‌باشد، که از دولت و مسئولان محلی نیز درخواست می‌کند مؤسساتی چون کتابخانه، موزه و تالار شهرداری را تأسیس کنند. در حال حاضر نظام آموزشی زاپن به ۵ مرحله به شرح ذیل تقسیم می‌شود :

. مقطع پیش دبستانی (یک تا سه سال)

. مقطع ابتدایی (شش سال)

. مقطع مقدماتی متوسطه (سه سال)

. مقطع تکمیلی متوسطه (سه سال)

. مقطع مقدماتی آموزش عالی (معمولاً ۴ سال)

مدارس عالی نیز وجود دارند که دوره تحصیلی ۲ یا ۳ ساله ارائه می‌دهند. بعلاوه بسیاری از دانشگاه‌های دوره های فوق لیسانس، تحصیلات پیشرفته را فراهم می‌آورند. آموزش برای کودکان ۶ تا ۱۵ سال اجباری و رایگان است. با این حال، اکثریت عظیمی از فارغ التحصیلان، مدارس راهنمایی مصمم به ادامه تحصیل هستند، و در واقع در حال حاضر، دبیرستان بخش مهمی از آموزش می‌باشد. در سال ۱۹۹۵، ۹۷٪ از کل دانش‌آموزان وارد دبیرستان شدند، که این میزان مشابه میزان ورودی‌های به دبیرستان ایالات متحده می‌باشد، و ۴۵ درصد از دانش‌آموزان دبیرستان تا سطح دانشگاه ادامه تحصیل دادند. این درصد پایین تر از درصد دانش‌آموزان آمریکایی می‌باشد، در آمریکا تقریباً نیمی از دانش‌آموزان وارد دانشگاه می‌شوند، اما درصد مربوط به ژاپن بالاتر از درصد مربوطه به کشورهای اروپای غربی می‌باشد. علاوه بر مدارس عالی و دانشگاه‌ها، تعدادی از دانش‌آموزان وارد مدارس حرفه‌ای می‌شوند. به علاوه، در سال ۱۹۸۵، دانشگاه هوایی افتتاح شد تا فرصتی برای ادامه تحصیل بزرگسالان از طریق گرفتن فرستنده‌ای که خطابه‌ها را در رادیو و تلویزیون پخش میکند، فراهم آورد. علاوه بر تسهیلات آموزشی در دسترس عامه، در تمام مراحل این نظام، مدارس خصوصی هم وجود دارند. این مدارس نقش مهم و ویژه‌ای در آموزش پیش دبستانی و دانشگاه ایفا می‌کنند، که هر دو فراتر از محدوده نظام اجباری می‌باشند. از ماه می سال ۱۹۹۴، ۸۰ درصد کودکان کودکانی و ۷۳ درصد دانش‌آموزان دانشگاهی در مؤسسات خصوصی ثبت نام کردند و ۳۰ درصد

دانش‌آموزان دبیرستانی در مدارس خصوصی حضور یافتند. تعداد دانش‌آموزان ژاپنی که در خارج از کشور تحصیل می‌کنند، رو به افزایش است. در سال ۱۵۱/۱۹۹۴،۰۰۰ دانش‌آموز در کشورهای خارجی درس می‌خواندند. در سال ۱۹۹۴، ۵۴۰۰۰ دانش‌آموز خارجی در ژاپن بودند که حدود نود درصد آن‌ها از آسیا بودند.

آموزش پیش دانشگاهی

آموزش پایه

سن آغاز دوره : ۶ سال

سن اتمام دوره : ۱۵ سال

آموزش ابتدایی

مدت زمان دوره: ۶ سال

بین سنین ۶ تا ۱۲ سال

گواهینامه اعطایی: گواهینامه پایان دوره ابتدایی

آموزش مقدماتی متوسطه

نوع مدارس ارائه کننده: مدارس راهنمایی

مدت زمان دوره: ۳ سال

بین سنین ۱۲ تا ۱۵ سال

گواهینامه اعطایی: Chugakko Sotsugyo Shameisho (گواهینامه پایان دوره سیکل)

آموزش تکمیلی متوسطه

نوع مدارس ارائه کننده: مدارس متوسطه مکاتبه ای

مدت زمان دوره: ۴ سال

بین سنین ۱۵ تا ۱۹ سال

نوع مدارس ارائه کننده: مدارس متوسطه پاره وقت

مدت زمان دوره: ۴ سال

بین سنین ۱۵ تا ۱۹ سال

گواهینامه اعطایی: Kotogakko Sotsugyo Shomeish (گواهینامه دیپلم متوسطه)

نوع مدارس ارائه کننده: دبیرستانها

مدت زمان دوره: ۳ سال

بین سنین ۱۵ تا ۱۸ سال

گواهینامه اعطایی: Sotsugyo Shomeisho Kotogakko (مدرک پایان دبیرستان)

چالش های اساسی

که اغلب تصور می شود انسان فقط می تواند امیدوار باشد که با ادامه تغییرات داده شده در سیستم و تغییر خواسته های جامعه ژاپن در آینده وضع بهتری میان سیستم آموزش و جامعه برقرار شود ، به طوریکه افراطیها و آنهایی که در حاشیه هستند دیگر آسیب نبینند .

سیستم آموزش ژاپن رو به تغییر است ، اما با این وجود و علیرغم اینکه مردم هم به این عامل اذعان دارند، گرایش بر اینست که بجای تمرکز بر برخی از تأثیرات این تغییرات ، بر جنبه های ساختار این سیستم آموزشی تأکید شود (بعنوان مثال سیستم ۳-۳-۶ و تغییرات در سرمایه گذاری در آموزش عالی) البته بخشی از دلایل این موضوع بر این است که بعلاوه ادامه دار بودن این اصطلاحات ، همیشه امکان درک اینکه چه تغییراتی روی داده است ، و اینکه این تغییرات کوتاه مدت هستند یا دراز مدت وجود ندارد . روند اصلاحات جاری ریشه عمیقی در اصلاحات دهه ۸۰ دارد.

نقطه آغازی مفید و مطمئناً عامه پسند است که آنرا با ایدئولوژیهای کنفوسیوس مربوط می سازیم . این کاریست که اغلب سیاست مردان ژاپن ، بویژه سیاستمداران محافظه کاری چون ناکازون انجام می دهند . خطر چنین روش اینست که تأثیر نوعی از مذهب یا ویژگی اخلاقی موجود را ارائه دهد، در حالیکه بسیاری از مردم ژاپن ایدئولوژیهای از این قبیل را بعنوان معیار به ارث ببرند . ژاپن در قرن نوزدهم ، پروسه امتحانات خود را براساس مدل Prussion ارائه داد.

در سیستم جدید اصول شایسته سالاری جایگزین تولد در خانواده اشرافی و یا حقوق سرپرستی بعنوان استحقاق بوروکراسی و در نتیجه موقعیت اجتماعی گردید. قابل توجه ترین و کاربردی ترین مثال تعداد عظیم سیاستمداران و بروکراتهای پیشرو با سوابق تحصیلی در دانشگاه توکیو می باشد ، با وجود این فارغ التحصیلان که در رأس سلسله مراتب آموزش ژاپن قرار دارند ، شاید بتوان این نتیجه را گرفت که این سیستم شایسته سالار است. چنین سیستمی دانشجویان را بیشتر قادر به دنبال کردن علائق خود و ایجاد

تغییرات در نظام امتحانات و نیز در جامعه یعنی جایی که روابط قدیم مدرسه دیگر برای ارزیابی استعداد بالقوه کارکنان حیاتی نیست، رهنمون می‌سازد. یکی از اهداف اصلی نظام آموزشی ژاپن که در سراسر دوران پس از جنگ ثابت مانده است و منبواگاکوشو مکرراً بر آن تأکید کرده است، ایجاد سیستمی تساوی طلب بوده است که بلافاصله پس از روند اصلاحات ناکازون آغاز شده است. عدم تبعیض به واسطه امکان دسترسی همگانی به کلیه سطوح آموزشی در سراسر چهل و هفت Prefecture ژاپن، حضور گسترده کودکان ژاپنی در مدارس ابتدایی و مقدماتی متوسطه، استفاده از استانداردهای تحصیلی و استفاده از کتابهای تأکید شده قابل تایید است. اینکه نظام تساوی طلب است، شاید نشان دهد که ممکن است شاینده سالار نباشد. با این حال این سیستم به آن حدی که اغلب به آن باور رهبری می‌شویم، تساوی طلب نیست، و کلمه کلیدی در نتیجه گیری آمانو، فرصت می‌باشد چون با وجودی که هر دانش آموزی قادر است به امکانات آموزشی تقریباً یکسانی در کلیه مناطق کشور دسترسی داشته باشد، اما هنوز در کیفیت آموزش تفاوتی مشهود می‌باشد. مسئله دیگر اینکه آیا سیستم ورودی عادلانه است یا نه (یعنی دانش آموز براساس توصیه پذیرفته می‌شود، یا با گذراندن امتحان ورودی)

بدون بررسی این شرایط شخص نمیتوان در مورد شاینده سالار بودن یک سیستم تصمیم گیری نمود. با وجود اینکه شاید دانش آموزان مدارس آموزشی یکسان می‌بینند (و با وجود اینکه امکان دارد تجربیات آنها به علت تفاوتی در کارکرد و منابع آموزش مختلف متفاوت باشد)، اما از اهمیت بخش دیگر سیستم، یعنی جوکو (مدارس خصوصی آمادگی امتحانات) نمیتوان غافل شد جوکو شاید بد نام ترین سیستم آموزش ژاپن باشند. آنها معمولاً بعنوان مدارس صرفاً درگیر در آماده سازی دانش آموزان جهت امتحانات توصیف میشوند، اما در واقع انواع مختلف بسیاری از جوکوها وجود ندارند، به علاوه تعداد محدود جوکوی موجود نیز هر یک نقشهای متفاوتی ایفا می‌کنند. علت بد نام شدن این مدارس در این است که همچون سلاحهای تاکتیکی در نژاد سلاحهای گسترش دهنده آموزش می‌باشند. به این علت است که دانش آموزان جهت کسب امتیاز نسبت به دانش آموزان دیگر در این مدارس حضور می‌یابند. اهمیت این مدارس چنان تعیین کننده است که برخیها شروع کرده اند به پرسیدن این سوال که آیا امکان دارد جوکوها علت عملکرد بالای دانش آموزان در مسابقات بین المللی باشند. علاوه بر این، با وجودیکه برخی از جوکوها تکنیکهای آموزش ابتدای را توسعه داده اند، رینکیوشین (شورای ویژه نخست وزیر ناکازون) حتی میخواست جوکو بخش شناخته شده سیستم آموزش شده و جایگزین مدارس عادی گردد. اگر جوکوها به این درجه از اهمیت برسند، شخص به هنگام قضاوت در مورد کیفیت و نقش سیستم آموزش ژاپن، نقطه کلیدی ای که باید به خاطر سپرد، اینست که دسترسی به جوکو چیزی نیست که بتوان برای همه تضمین کرد. بعکس مدارس درجه یک، که ورود به آنها دست کم تا حدی، براساس نتایج امتحان یا عملکرد در مرحله پایین تر سیستم آموزش صورت می‌گیرد. ورود به جوکو را اساساً پول تعیین می‌کند. با وجودیکه هزینه های حضور در

جوکو مهم شمرده نمی شود، اما واقعیت اینست که به جای عملکرد آموزشی، پول بخشی از مکانیزم انتخاب شده است. به صورت منطقی، جوکو بعکس آموزش شاینده سالار اداره می شود. همه کودکان ژاپنی در جوکو حضور نمی یابند اگر چه شاید تصور به گونه ای دیگر باشد.

با توجه به مراحل آموزشی، تفاوت‌هایی میان آنها وجود دارد که شاید مهم تر از همه این باشد که اغلب تفاوت‌های منطقه ای قابل توجهی وجود دارد.

در این نقطه است که به نظر می رسد این نظام شاینده سالار میشود - از این نظر که بهترین دانش آموزان به بهترین مدارس می روند، و دانش آموزان ضعیفتر به مدارس معمولی تر می روند یا مجبورند به طور کامل از سیستم بیرون بروند. دسته بندی دانش آموزان در این سطح این باور را القا می کند که دغدغه خاطر سیستم رسمی آموزشی در مورد تساوی در مفهوم گزینش دانش آموزان براساس تفاوت‌های آنان در استعداد‌های ذاتی یا موفقیت‌های آنان در جوکو می باشد. نظریه قبلی نیاز به توجه بیشتری دارد. این عقیده که دانش آموزان ممکن است در قابلیت‌های ذاتی تفاوت داشته باشند از نظر سنتی عقیده ای عامه پسند نبوده است. گرچه ممکن است توافقاتی وجود داشته باشد که تفاوت‌هایی در استعداد‌های ذاتی وجود دارد، اما سیستم در درون خود و شیوه هایی که دانش آموزان به آن نحوه آموزش داده می شوند طوری برنامه ریزی شده که این مسئله را در نظر بگیرد. این شاید عامل دیگری باشد، چون جوکو تلاش می کند تا اذهان تیز هوش را به فعالیت بیشتری وادارد. در واقع، در ژاپن، ظاهراً تصور براین است که تمام کودکان استعداد بالقوه مساوی دارند و تفاوت در موفقیتها از تفاوت در «تلاش، پشتکار، و خود نظمی ناشی میشود، نه از تواناییهای فردی»

این نظریه ظاهراً اینگونه است که با وجودی که هدف سیستم آموزش تساوی طلبی است اما بعلت تفاوت‌های موجود در تلاش، پشتکار و خود نظمی اختلافاتی وجود دارد و این مطمئناً بیش از هر چیز دیگر بیانگر شاینده سالار است. از آنجا که اصلاحات آموزشی آغاز شده توسط ناکازون در اواسط دهه ۸۰ آغاز شد، حرکت روز افزونی به سمت ارائه آموزش به نخبگان و دور شدن از آموزش تساوی طلب سنتی وجود داشته است. رینگوشین هرگز به وضوح خواستار آموزش نخبگان نبوده است، اما با این وجود پیش بینی هایی که به فرد توجه بیشتری نشان می دهند، ظاهراً حرکت‌هایی در این جهت بوده اند. نتیجه اینکه شاینده سالار بودن سیستم آموزشی ژاپن مورد شک و تردید قرار می گیرد ظاهراً از بسیاری جهات اینگونه نیست. اما برای اکثریت دانش آموزان ژاپنی و خانواده ها شاید شاینده سالارتر از آن باشد

اصلاحات آموزشی

اصلاحات ارائه شده پس از دوره اصلاحات میجی و جنگ جهانی دوم راه را برای توسعه آموزش در ژاپن هموار کرد. با این حال، اخیراً مشکلاتی چند در مدارس کشور بروز کرده است که خشونت، ارباب، رقابت سخت و بی امان جهت کسب جایی در بهترین مدارس را شامل می شود. به علاوه ضرورت تبدیل این سیستم به سیستمی مناسب تر برای عصر حاضر جامعه ژاپن که در حال بازسازی صنعتی، و توسعه فن آوری و جهانی شدن می باشد، روز به روز آشکارتر می شود. ژاپن در حال حاضر، اصلاحات آموزشی را هماهنگ با گزارش ۱۹۸۷ شورای ملی اصلاح آموزشی (هیأت مشاوران نخست وزیر) به مورد اجرایی گذارند. این گزارش پیشنهاد می کند که :

- در سطح مقدماتی و تکمیلی متوسطه، انتخاب موضوعات درسی با نوسان بیشتری ارائه می شود . نظام امتحان ورودی دانشگاه مورد تجدید نظر قرار گیرد و به هر دانشگاهی اجازه رهبری امتحان خودش داده شود

- فرصت های آموزشی برای آنانی که در مدرسه ثبت نام نکرده اند، افزایش یابد . سیستم پذیرش دانشجویان خارجی بهبود یابد. مدارس ژاپن هفته شش روزه داشتند، اما از آوریل ۱۹۹۵، دانش آموزان دو روز شنبه هر ماه را تعطیل بوده اند.

اصلاحات آموزشی پیش از جنگ جهانی دوم

به موازات انحلال «پلیس فکر» در زمان جنگ و بیشتر جمعیت های نظامی گرا، اصلاح آموزش و پرورش یکی از توفیقات چشمگیر اشغال ژاپن از طرف آمریکا بود. اما طولی نکشید که با بازگشت سیادت به ژاپن در سال ۱۹۵۲ شاهد تلاشهایی برای معکوس کردن بسیاری از اصلاحات آموزشی شدیم .

حوزه هایی که این امر ، نخست در آنها روی نمود تجدید انتصاب عضوهای شوراهای آموزش و پرورش از طرف دولت ، وزیر نظر گرفتن کتابهای درسی بود. فشار عمده نیروی اشغالگر در قسمت آموزش و پرورش متوجه تمرکز زدایی و در نتیجه مردمسالار ساختن نظام آموزش شگاهی در ژاپن بود که پیش از آن زیر نظارت مستقیم وزارت آموزش و پرورش قرار داشت . فرسایش تدریجی اصلاحات آموزشی ، نشان دهنده مخالفت با این تلاشها از طرف یکی از بزرگترین اتحادیه ها ، «اتحادیه معلمان مبارز ژاپن» (نیکوسو)، که از جنبه سیاسی متمایل به چپ است ، ابراز گردیده است . اما تا این تاریخ کوشش نیکوسو موجب کندی «جریان عکس» شده است ، اما آن را متوقف نساخته است.

روند دموکراتیک بعد از جنگ جهانی اول (در دهه ۱۹۲۰) توسط مبارزه جدید مدرسه یا تجربیات در “آموزش نوین” در سطح آموزش ابتدایی ارائه می شد. سیر و گرایش لیبرالیسم در سطوح آموزش دبیرستانی

و آموزش عالی نیز به تدریج چشمگیر گردید. با این حال با بحرانی شدن زمینه های اقتصاد، سیاست، و جهان، مسئولین نظامی و دولت فشارهایی اعمال کردند. که این مسئله در اواخر دهه ۳۰ هویدا شد. در اوایل دوره میجی کتب درسی مدارس ابتدای به طور رایگان در دسترس بود، اما تا سال ۱۸۸۶ که سیستم آموزش پایه مصوبه دولت اعمال شد، کنترل دولت احساس شد، و در سال ۱۹۰۳ تصریح شد که کتب توسط دولت گردآوری می شوند. از آن پس کتب درسی مدارس ابتدایی توسط وزارت آموزش تهیه شد. در طول جنگ جهانی دوم مایه ملی گرایانه و مبتنی بر نظامی گری داشت. سرانجام، ژاپن به جنگ جهانی وارد شد و زمانی که جزایر اصلی بمباران شدند، دانش آموزان کلاس های بالاتر برای کار در کارخانه ها و کمک به کشاورزان بسیج شدند و تمام مدارس کلاس های پایین تر به دلایل امنیتی به مناطق روستایی منتقل شدند.

به هر علتی که بود، آموزش ژاپن به طور ثابت توسعه یافت و تا پیش از جنگ و در سال 1940، تعداد دانش آموزان مدارس متوسطه به ۴۳۰/۰۰۰؛ دانش آموزان دبیرستان های دخترانه به ۵۵۰/۰۰۰؛ دانش آموزان مدارس حرفه ای به ۶۲۰/۰۰۰ و شاگردان مدارس تکمیلی حرفه ای به ۲۶۰۰۰ نفر رسید که تعداد عظیم ۸۶۰/۰۰۰ نفر را تشکیل می داد.

در سال ۱۹۴۷، ۵۹ دانشگاه با بیش از ۹۰/۰۰۰ دانشجو و ۳۷۰۰۰ دانشجو در دوره های آمادگی وجود داشت. تعداد دبیرستان ها ۳۲، با ۲۹۰۰۰ دانش آموز ثبت نام شده، و ۳۵۹ مدرسه عالی ویژه با ۳۲۰۰۰۰ دانشجو، مدارس تربیت معلم در سطح آموزش عالی بالغ بر 140، با ۸۰۰۰۰ دانشجو بود. در نتیجه تعداد کل دانشجویان ثبت نام شده در مؤسسات آموزش عالی درست پیش از اصلاحات عظیم سیستم آموزشی که بعد از جنگ جهانی دوم به مورد اجرا گذاشته شد به ۵۴۰۰۰۰ نفر رسید.

اصلاحات آموزشی پس از جنگ جهانی دوم

سیستم آموزشی ژاپن در سال ۱۹۴۷ به شدت تغییر یافت. در سال ۱۹۴۶، کمیسیون آموزش بین الملل با مدیریت دکتر جی دی استودارد به عنوان رهبر از ژاپن دیدار کرد تا گزارشی در مورد بازسازی آموزش در ژاپن تهیه کند. از طرف ژاپن هم آنانی که نقطه نظرات دموکراتیکی در مورد آموزش داشتند جهت از سر گیری سیاست و تئوری جدیدی در مورد آموزش تلاش کردند. در نتیجه، این تلاش ها به تصویب قانون آموزش انجامید و اصول آموزش بر مبنای دموکراسی و صلح طلبی تدوین شد. فراملی گرایی و نظامیگری ممنوع شد؛ و در عوض بر احترام به حقوق اساسی (بر اساس قانون اساسی ژاپن مصوبه ۱۹۴۶) شدیداً تأکید شد. بازنویس سلطنتی در مورد آموزش، منبع اصلی تئوری آموزش که در نیمه قرن قبل بر سیاست آموزشی ژاپن تسلط یافته بود، در جلسه مجمع ملی سال ۱۹۴۸ از درجه اعتبار ساقط شد. دموکرات شدن سیستم آموزش پس از جنگ به واسطه اجرای اقدامات ذیل میسر گردید:

- اداره متمرکز آموزش به سیستمی غیرمتمرکز مبدل شد. به این منظور، مسئولیت بوردهای آموزشی متشکل از اعضاء انتخابی ساکنان محلی تقویت شد، و بخش عظیمی از مسئولیت وزارت آموزش به هر یک از ادارات محلی آموزش تفویض شد. بدین منظور مدیریت آموزشی از ریاست مرکزی بی‌نیاز می‌شد. براساس قانون برابری فرصت در آموزش، تفکیک بر اساس جنسیت ممنوع و آموزش مختلط تشویق شد. به علاوه سیستم پیش از جنگ آموزش مدرسه‌ای به سیستم آمریکایی ۴-۳-۳-۶ تغییر یافت.

- برنامه درسی نباید همچون قبل توسط دولت کنترل شود بلکه بایستی با مرحله پیشرفت و بر اساس فردیت هر کودکی و نیز زندگی هر گروهی هماهنگ باشد. تجربه کودک باید ارزیابی شود، و به منظور پرورش استعداد حل مسائل بر پایه علم تحصیل شود.

- آزادی معلمان در تدریس باید شناخته شود، و آزادی تشکیل اتحادیه های آموزگاران و شرکت در فعالیت‌های سیاسی به عنوان شهروند تضمین شود. آزادی به این شکل و تضمین به این گونه پیش از جنگ وجود نداشت. به دانشگاه خودگردان، نه تنها باید اعمال متداول و معمولی محول شود، بلکه باید بر پایه‌ای قانونی در چارچوب یک نظام به آن داده شود. قانون اساسی جدید ژاپن (۱۹۴۶)، ۹ سال آموزش پایه را تضمین نمود، که شش سال مدرسه ابتدایی و سه سال مدرسه مقدماتی متوسطه می‌باشد. برای نخستین بار قانون اساسی حق هر شهروند جهت دریافت آموزش را بنیاد نهاد و این بار مالی عظیمی را بر دوش مردم نهاد. تأسیس مدارس مقدماتی متوسطه دشوار بود، چون دولت پس از جنگ بودجه نداشت و مردم باید خود بودجه مدارس را تأمین می‌کردند. با این حال، مردم ژاپن از افزایش ۳ ساله آموزش پایه با تمام وجود استقبال کردند و مدارس مقدماتی متوسطه در سراسر کشور، بنیاد نهاد شد.

سال ۱۹۴۵ پایان دوره درس اخلاق و تلاش برای تولید استاندارد شده میهن پرست درستکار و فرمانبردار در ابتدایی را نشان می‌دهد. اما پس از نیم قرن که طی آن این نکات مرکز توجه بوده است امکان ندارد که دبستان اهمیت سیاسی خود را از دست بدهد. مدرسه تا به امروز یکی از سرچشمه های عمده مبارزات سیاسی بوده اند. تغییراتی که در زمان اشغال کشور داده شد بنیادی بود. تولید کتاب درسی به مؤسسات آزاد واگذار شد و فقط اجازه ای مصلحتی از طرف مقامات مرکز صادر می شد. شوراهای آموزش و پرورش، که در محل انتخاب می شدند، برای همه کارکنان مدرسه، و در مورد برنامه و انتخاب کتابهای درسی - که قبلاً با وزارتخانه بود - نفوذ و تأثیر داشتند. درسی اخلاق دوشادوش تاریخ و جغرافیا ناپدید گردید، و درس علوم اجتماعی جای آنها را گرفت. بنا بر فرض، قرار بود شناختی عینی و انتقادی از ماهیت و تاریخچه مؤسسات ژاپنی به خواننده داده شود. تاریخ برای این نوشته شده بود که، به جای شرح سلطنت پرشکوه امپراتوران گذشته، به شرح تقسیمهای طبقاتی، پیشرفتهای اقتصادی، و مبارزه در راه آزادی و برابری در مقابل ستم و خودکامگی بپردازد. معلمان در اتحادیه صنفی نیرومندی که زیر سلطه رهبران تندرو جناح چپ

بود گرد آمدند ، وتوانستند در بسیاری از نواحی موجبات پیدایش اکثر کمیته های آموزش و پرورش مساعد رافراهم آورند. دهه ای که بعد از پایان دوره اشغال آغاز شد ناظر بر فشار بسیار از طرف حزبهای محافظه کار مسلط بر حکومت بود برای «تصحیح زیاده رویها» ی این اصلاحات و قانونهای که در پی رسیدن به این هدف تصویب شد مایه برخی از شدیدترین بحرانهای سیاسی این دوره گردید .

از سرمنشأ خاص این مبارزات یکی قانون منع معلمان بود از پیوستن به حزبهای سیاسی ، و منع اتحادیه آنان بود از انتشار کتاب و مجله سیاسی ، و قانون کمیتهای انتصابی بود به جای کمیته های انتخابی ، و قانون ناموفق استقرار مجدد نظارت مرکزی بود و کتابهای درسی ، و تأسیس دوره درسی تازه ای برای تعلیمات اخلاقی ، و برقراری نظام درجه بندی شایستگی معلمان که موجب وابستگی بیشتر آنان به مقررات سیاسی و زمینه های دیگر می شد . شاید در جهان نظام آموزشی دیگری نتوان یافت که به نحوی چنین پیوسته و با این حرارت درباره اش مبارزه شده باشد . قسمتی از این مبارزه ها ، مبارزه برسر قدرت بین دولت و اتحادیه معلمان بود که می خواست انسجام سازمانی و امتیازات عضوهای خود را حفظ کند . اما آنچه حزب سوسیالیست را برآن داشت که با همه وسایل قانونی و غیر قانونی که در اختیار داشت در برابر این اقدامات دولت مقاومت کند چیزی بود با لاتر از وابستگی به منابع مالی و سازمانی این اتحادیه . سوسیالیستها این اقدامات را تلاشی آگاهانه از طرف محافظه کاران می دیدند برای استقرار نظارت بر اندیشه ، از نوعی که از پیش از جنگ وجود داشت و آن عده از روشنفکران دانشگاهی هم که افکاری میانه روتر داشتند در این بیم با محافظه کاران همراه بودند - گواه براین مدعا اعتراض گروهی از رؤیسان دانشگاهها بود به القاء شوراهای آموزشی انتخابی در ۱۹۵۶ جریان عکس» بکندی ، اما به استواری ، و شاید کاراترین نحو با وسایلی پیش می رفت که نیاز به قانون نداشته باشد و در نتیجه توجه هارا به خود جلب نکند . تنگ کردن تدریجی حلقه نظارت مرکزی وزارتخانه به وسیله اقدامات مالیاتی و غیره ، دیگر به بخشنامه های مشورتی آن وزارتخانه قدرت اجرایی داده است ، و موضوع اجازه برای کتابهای درسی به تدریج جدیتر کرده است . از برکت مصلحت اندیشی اخیر ، تعبیرها و تفسیرهای ساده دلانه تاریخ ژاپن در پرتو مبارزات طبقاتی ، از کتابهای درسی ژاپنی زدوده شده است ، اما هنوز بچه ژاپنی ، بسیاریتر از همتهای خود در بیشتر کشورهای صنعتی ، روایتی از تاریخ گذشته کشورش با تعصبی بسیار کمتر و بسیار نزدیکتر به اصول و موازین نویسندگان تاریخ برای مدارس می آموزد .

در س جدید اخلاق ، هم وظایف بجه ها را به آنان یادآوری می کند ، وهم حقوق مردمسا لارانه شهروندان را ، اما به صورتی که مانند پیش از جنگ بسیار زیانبار و به نحو ویرا نه کننده ای فرد گرایانه به نظر نمی رسد . اگر امروز به اندازه ده سال پیش مسلم نیست که نسبت بزرگی از نسلی که بارمی آید اولین آراء خود را به نفع حزب سوسیالیست به صندوق خواهد ریخت ، اما این نیز به هیچ روی مسلم نیست که

آنان باسانی قربانی جاذبه های خود کامانه مستبدان می شود. صرف نظر از محتوای آموزش و پرورش، به نظر می رسد که در جو مدارس بعد از جنگ تغییری قابل ملاحظه پیدا شده است. آزادی بیشتری برای بحث در کلاس درس وجود دارد و معلم دیگر مایل نیست که مقامی برای خود حفظ کند که وی را از شاگردان جدا سازد.

زودون رنگ سیاسی از تحصیلات در بعد از جنگ، ممکن است نسل جدید را روی هم رفته کمتر از پدر و مادرشان از امور سیاسی آگاه سازد. جوانی که در ۱۹۳۵ از دبستان بیرون می آمد شاید خود را قابل نمی دانست که درباره این که سیاست خارجی ژاپن چه باید باشد اظهار عقیده کند، اما دست کم فکر می کرد که لازم است روزنامه ها را با توجه و علاقه بخواند. جوان امروزی شاید بیشتر علاقه مند باشد که یک دستگاه تلویزیون ترانزیستوری تهیه کند. به همان اندازه که در جامعه های مغرب زمین دشوار است، در جامعه ژاپنی مشکل است که نشانه های مجاب کننده ای برای سیر به سوی «بی علاقگی»، «واگذاری امور به بخش خصوصی»، «خواب مصنوعی و سایل ارتباط جمعی»، یا «پیشروی در جهت مصرف» یافت، و قراینی که آمارهای انتخاباتی به دست می دهند مبهم است. قدر متیقن این است که ژاپن از لحاظ این امور با جوامع غربی فرق چندانی ندارد. نکته دیگری هم در خور ذکر است. بعد از جنگ به زنان حق رأی داده شد و همه مؤسسات تحصیلات عالی اصولاً به صورت مختلط درآمد، هر چند اکثر دختران دانشجو هنوز به دانشکده های خاص زنان روی می آورند. نسبت رأی زنان در هر یک از انتخابات بعد از جنگ به طور منظم بالاتر رفته است - نسبت آراء زنان که در ۱۹۴۶ معادل ۱۵ درصد از رأی مردان کمتر بود، در ۱۹۵۸ فقط به ۷ درصد کمتر رسید - و قراینی در دست است که رأی زن فقط جزئی از رأی خانواده نیست. این واقعیت که دروس تعلیمات مدنی و اخلاق در همه سطوح به طور مختلط برای زن و مرد تدریس می گردد در آینده موجب خواهد شد که زنان جزء بزرگتری از جامعه فعال سیاسی را تشکیل دهند در کشوری که تفاوت اساسی میان ارزشهای شخصیتی مردان و زنان وجود داشته است، ممکن است سیاست دگرگون شود و دیگر محیط اختصاصی فعالیت مردان نباشد. کتابهای درسی علوم اجتماعی مدارس و مراکز آموزشی تقریباً ارزشهای جامعه را به دقت منعکس می سازند. درسها و نتایج اخلاقی آنها، چون به زبانی مستقیم و ساده عرضه می شوند، با خطی پررنگ چیزهای را مشخص می سازند که جامعه، یا جزئی از جامعه، آموختن و جذبشان را برای نسل جوان لازم می دانند. در ژاپن امروزین این گونه کتابهای درسی تفاوتی چشمگیر با کتابهای دارد که پیش از تسلیم ژاپن در ۱۹۴۵ مورد استفاده بود، و به عنوان گواهی بر تغییر سریع ارزشهای آن که در قسمتهایی از جامعه ژاپنی صورت پذیرفته است در خور دقت و توجه است. اخیراً کتابهای درسی جدید مورد حمله ای سخت واقع شده است. بحث بر سر خط مشی آموزشی، یکی از مهمترین مبارزه ها در ژاپن معاصر است که خیلی کم درباره آن تبلیغ شده است، و این مبارزه فرصتی عالی فراهم آورده است برای نظر دادن درباره، ماهیت تغییر در جامعه ژاپنی. این تغییر به شکل بخش بخش و نامنظم بوده و از جنبه کیفی بین

آنان که تعلیم می دهند و آنان که حکومت می کنند فرق داشته است. تفاوت بارزی وجود دارد میان نحوه تعبیر و تفسیر بخشهای از روشنفکران از مبانی اخلاقی جدید آموزش و پرورش ژاپن، و طریقی که بوسیله آن رهبران سیاسی، لیبرالها (آزاد منشان)، و میانه روها در سالهای پیش از جنگ با اخلاقیات کهن روزهای جوانی خود آشنا شده اند. قانون مبارزه دقیقاً بر این نکته متمرکز است که چه کسی کتابهای درسی را خواهد نوشت. از آن جا که جامعه ژاپنی در سالهای اخیر باز و آزاد بوده است، کتابهای درسی امروزی منعکس کننده ارزشها و علاقه های روشنفکران، یا دست کم اقلیت نمونه و پرتحرکی است که حال و هوای ذهنی خود را به گروه بزرگتر میبخشد. مسلماً روشنفکران، گروه یکدست و کاملاً مشخصی را تشکیل نمی دهند، و همچنین آنها که «محافظه کار» خوانده می شوند، اما در درون هر گروه حوزه وسیعی از توافق و همدستانی وجود دارد. هر گروه بر این عقیده راسخ است که گروه دیگر مصمم است که با بیگانه ساختن ذهنها و عواطف بیست میلیون دانش آموز دبستانی در ژاپن، نفوذ دیگری را از میان ببرد. اختلاف نظر بر سر آموزش و پرورش بر اصلاحاتی هم که در زمان اشغال آمریکاییان صورت پذیرفته است پرتو می افکند. می توان دید که این اصلاحات در کجا نارسا بوده است، که کجا صورت با محتوا خلط شده، و نیز میتوان دید که کجا نیازهای دور و دراز را اقناع کرده اند. آدمی از این نیز به حیرت می افتد که چگونه مؤسساتی که برای مقصد رهایی بوجود آمده اند در خدمت هدفهایی جز هدفهای خود قرار می گیرند. مثلاً تأیید مناسب بودن کتابهای درسی که دوره اشغال مقرر شد تا ملی گرایی و عقاید نظامی گری از آنها حذف گردد، اکنون به وسیله مقامات وزارت آموزش و پرورش صورت می گیرد که از این نظام بهره می برند، و آنگاه این تأیید صورت می گیرد که تعلیمات ضد نظامی گری و ضد ملی گرایی افراطی را بدور ریخته باشند. رهبران حکومت در یافته اند که میتوان شراب کهنه را در بطریهای نو ریخت.

رفتار مجلس در اواخر مه ۱۹۵۶ هر گونه تردید را درباره این که آموزش و پرورش در صدر مبارزات سیاسی امروز ژاپن قرارداد از میان برد. دولت هاتویاما لایحه ای به مجلس تقدیم کرد برای آن که اعضای شوراهای آموزش و پرورش را، به جای انتخابی، انتصابی کند. اقلیت سوسیالیست، که نسبت به خواسته های اتحادیه نیرومند معلمان (نیکوسو) حساس است، با همه روشهایی که برای سایر هیأتها پارلمانی شناخته است و نیز با روشهایی خاص خود برای جلوگیری از تصویب این لایحه قانونی مبارزه کرد. دولت، در جواب اینکار، ۵۰۰ پاسبان بسیج کرد و در داخل و در اطراف مجلس گماشت. از این رو سوسیالیست ها، که از حیث تعداد کمتر بودند، نتوانستند جلو تصویب این قانون را بگیرند، و لایحه در اول ژوئن در میان صحنه هایی از بی نظمی و آشفتگی بتصویب رسید. این نشانه اولین تغییر عمده در الگویی سازمانی بود که در زمان اشغال آمریکاییان بنیان گذارده شده بود. بسیاری از لیبرالها (آزاد منشان) ژاپنی به این نتیجه رسیدند که سیاستمداران محلی حالا دیگر خواهند توانست بساط آموزش و پرورش را درهم پیچند و به یکی از صورتهای پیش از جنگ در آورند. اما بعضی دیگر خاطر نشان ساختند که شوراهای منتخب آموزش

و پرورش نیز توفیق چشمگیری نیافته اند و همین لیبرالها (آزاد منشان) در آن زمان از سلطه اربابان محلی بر آنان شکایت می کردند. شاید آنچه بتوان گفت این است که شوراها دیگر امکان آن را نخواهند داشت که به صورت هیأت‌های منتخب کارآمد در آیند. ■■■ .

لایحه ای در باره نحوه انتخاب کتابهای درسی دبستانی که در ۱۹۵۶ به تصویب دیت نرسید از جهات مختلف بسیار مهمتر بود از تغییرهایی که بر شورا های آموزش و پرورش تأثیر گذاشت. این عملی بود که دستگاه تأیید کتابهای درسی را تغییر می داد و نظارت وسیعتری را از جانب دیوانسالاری میسر می ساخت . همین امر می توانست در دم بر محتوای آموزش و پرورش اثر گذارد ، و این کار از دیدگاه تاریخچه کتابهای درسی ژاپن از همه مهمتر است .پیش از پایان جنگ جهانی دوم ، مدارس در سراسر ژاپن از کتابهایی استفاده می کردند که بوسیله وزارت آموزش و پرورش تهیه شده بود .دستگاه تهیه کتابهای درسی ملی در ۱۹۰۳ تأسیس شد .وفاداری و وظیفه ، که در کتابهای درسی اخلاق (شوشین) آموخته می شد و با درسهای تاریخ و جغرافیا و زبان تقویت می گردید، هسته اصلی ساختار ارزشی این کتابها بود .این مسلک به قطعیتترین صورت در فرمان امپراتوری درباره آموزش و پرورش در ۱۸۹۰ بیان شده بود .در آن فرمان اشاره شده بود که وفاداری و فضیلت فرزندی « افتخار سرشت بنیادی کشور امپراتوری ما سرچشمه آموزش و پرورشمان است » . تجدید نظرهای اساسی در کتابهای درسی ملی به این ترتیب و به این مناسبتها بعمل آمد : در ۱۹۱۰ ، بعد از ضمیمه ساختن کره به ژاپن ، در ۱۹۱۸ بعد از جنگ جهانی اول ، در ۱۹۳۳ ، بعد از واقعه منچوری ، و در ۱۹۴۱ در آستانه واقعه پرل هاربر .

جز در تجدید نظر ۱۹۱۸ ، حتی تجدید نظری گرایش به تقویت محتوای ملی گرایانه کتابهای درسی داشت . اطلاعات درباره جهان خارج ، نامهای چهره های نامدار خارجی ، و توصیف نظامهای دیگر اجتماعی روبه کاهش گذاشت تا جای خود را به تأکید روزافزون بر محاسن و وضع خانواده در ژاپن بدهد . فرمان امپراتوری و تصویر امپراتور ، به عنوان نمادهای آن وضع ، در تشریفات که در مدارس برگزار می شد ورد تجلیل و تکریم بود . بیشتر محتوای آموزش و پرورش ژاپن را کتابهای درسی تدارک می دیدند . معلمان این کتابها را شرح می دادند ، و در نظر دانش آموزان محتوای آنها نشان دهنده حقیقتی غایی بود . ■■■ .

اصلاحگران دوره اشغال برای تغییر این دستگاه کتابهای درسی محترم و مقدس ، دست به کار شدند . آنان از نظرات مریبان سرشناس آمریکایی - وهمکاری پرشور مریبان ژاپنی - برخوردار بودند ، زیرا که روشنفکران ، بر خلاف زمینداران ، نظامی گرایان ، زایبا تسوها ، و سیا ستمداران ، شایق بودند که به اصلاحگران یاری دهند . به موجب قانون اساسی جدید آموزش و پرورش ، مصوب ۱۹۴۷ ، وظیفه دستگاه آموزش و پرورش این شد که « با ساختن وضعی دموکراتیک و فرهنگی ، به صلح جهانی و بهزیستی انسان کمک کند » . مقرر شد که آموزش و پرورش در راه « بسط کامل شخصیت آدمی بکوشد ، و صلح و مردمسالاری و

همکاری بین المللی به صورت مضمونهای اصلی در نظام نوین در آید. در پی آن به تجدید نظرهای اساسی در برنامه مدارس پرداخته شد. تعلیم اخلاق به سبک قدیم منسوخ شد، و تاریخ و جغرافیای دبستانها به عنوان دو موضوع جدا از هم از میان رفت. از آن پس قانونهای جدید مقرر داشتند که « برای پروردن درک درستی از اوضاع فعلی و سنن جوامع محلی کودکان، و سراسر کشور، هر دو، و پرورش روحیه همکاری بین المللی » تلاش شود. نتیجه آنکه درسهای تازه ای در علوم اجتماعی پدید آمد، با کتابهای دارای عنوانهایی چون آکاروئی شاکائی (جامعه منور) و شاکائی نوکوزو (ساختار جامعه).

این کتابها از حیث محتوا و شیوه کار با مدیحه های سابق سامورایها و امپراتوران فرق اساسی داشت. بعد از جنگ دوم جهانی، کتابهای درسی ژاپن را مؤسسات خصوصی تهیه میکنند. طرز کار بدین قرار است: وزارت آموزش و پرورش طرح مطالبی را که باید در هر سطح و سنی تدریس شود، و مطالبی را که باید بدانها پرداخت، معین میکند. در ماه نوامبر یا دسامبر هر سال ناشران طرح کتابهای خود را به وزارت آموزش و پرورش عرضه می کنند و آن وزارتخانه مطالعه آنها را به پنج تن می سپارد که از میان فهرستی از مریدان صاحب اهلیت برگزیده شده اند. این مردان طرحها را با برنامه های تفصیلی می سنجند و نظر می دهند که محتوای آنها با بیطرفی درسیاست و دین و با « مواد مربوط آموزش و پرورش در قانون اساسی » سازگار هست یا نیست. به بیانی دیگر، طرحها باید پشتیبان گرایش بین المللی و صلح و مردمسالاری باشد. بررسی کنندگان نمی دانند که دست نوشته چه کسی را مطالعه می کنند و رأیی که میدهند بی ذکر نام گزارش می شود. مرحله بعد این است که اگر در میان بررسی کنندگان اصلی طرح کتابها اختلاف نظر شدید روی دهد به شورایی شانزده نفری، که آن نیز از طرف این وزارتخانه برگزیده شده است، ارجاع می گردد. تا این اواخر رأی این شورا، که معروف به « نظر سنجی نهایی » بود، صورت ظاهر و مسمایی بیش نبود.

اگر نسخه خطی کتابها مورد تصویب قرار گیرد، ناشر می تواند کتابش را در فهرست کتابهای درسی درج کند. آنگاه نسخه های نمونه را به هزار نمایشگاه کتابهای درسی می فرستد که در اواخر ژوئن در سراسر کشور برگزار می شود. نمایندگان مدارس و شوراهای مدارس به این نمایشگاهها مراجعه می کنند، کتابهای مورد پسند خود را بر می گزینند، و سفارش می دهند. آنگاه هر ناشر، کتاب خود درابه تعدادی که لازم است و سفارش شده چاپ می کند. مانند پیش از جنگ، پدران و مادران

کتابهای مورد نیاز فرزندان خود را می خرند. کتابهای دیگر یک شکل و مطابق معیاری واحد نیست و چون دائم تغییر می کند و صحافیشان بد است و زود متلاشی می شود به صورت کسب مهمی برای بخش خصوصی درآمد است. کارهای متعددی در امر این کتابها دخیل است؛ در ۱۹۵۵، نود و دو ناشر بیش از ۲۳۰ میلیون کتاب درسی چاپ کردند یک معلم کلاس ششم مجبور شد بین ۱۷۳ کتاب یکی را

انتخاب کند . اما مبارزه واقعی بر سر محتوای کتابها است . در اوت ۱۹۵۵ حزب لیبرال - دموکرات جزوه ای منتشر کرد زیر عنوان اورئوبکی کیوکاشونو موندائی (افتضاح کتابهای درسی) .

این جزوه را یکی از کمیسیونهای این حزب تهیه کرده بود که پرونده های کمیته ای از مجلس نمایندگان و حمله های بسیاری از مردم به کتابهای درسی ، اساس کارش بود . این کمیسیون کوشید که اتحادیه معلمان را با حزب کمونیست ژاپن ربط دهد و رهبران اتحادیه را متهم ساخت که کتابهای گمراه کننده و منحرف سازنده ای می نویسند که ذهن جوانان را مسموم و کیسه پدران و مادرانشان را خالی میکند . حمله سخت مبالغه آمیز بود . مقامات وزارت آموزش و پرورش به سرعت اعلام داشتند که هرگز این جزوه را ندیده اند و مطبوعات در وارد آوردن اتهام مکارته گرای [لجن مالی] سرعت بخرج دادند . اما جزوه نتایجی به بار آورد . شاید برخی از خوانندگان را مجاب کرده باشد ، زیرا که به وسیله دفترهای حزب در سراسر کشور منتشر شده بود ناشران را ترساند ، و آنان در سال بعد بیشتر کتابهای مورد حمله را بی سر و صدا از جریان خارج کردند . و روشنفکران را به فساد رهبران لیبرال - دموکرات متقاعد ساخت ، گرچه نیاز چندانی به متقاعد شدن نبود . همان رهبران سپس لایحه تغییر نظام تأیید کتابهای درسی را تهیه کردند که در ۱۹۵۶ به تصویب دیت نرسید . از آن پس ، بعضی اقدامات اداری برای رسیدن به همان نتایج بعمل آمده است . از دوره اول دبیرستان شروع کرده اند ، کتابهای علوم اجتماعی باردیگر به بخشهای تاریخ و جغرافیا و مسائل جاری تقسیم شده است . اعضای شورای شانزده نفری از میان هشتاد تن انتخاب می شوند ،

به نحوی که هر موضوع بوسیله اهل فن بررسی می شود . خط مشیهای تازه ای در مورد کتابهای درسی « جدال انگیز » پیش گرفته شده است ، و « نظرسنجی نهایی » حالا نقش فعالتری برعهده گرفته است . موردی که به خصوص بسیار چشمگیر بود رد کردند کتابی بود مربوط به دوره اول دبیرستان ، به نام نیهون نوشا کائی (جامعه ژاپنی) که یکی از پرفروشترین کتابها در سراسر کشور بود و نیم میلیون نسخه آن بفروش رسید . شورای « نظرسنجی نهایی » نسخه تجدیدنظر شده این کتاب را بر این اساس رد کرد که زیاده از حد طرفدار قانون جدید اساسی است ، و در نظری که نسبت به حقوق اساسی بشر داده است نامتعادل است ، و از جنگ جهانی دوم تصویری با رنگهای فوق العاده تیره و تار رسم کرده است .

واضح است که وزارت آموزش و پرورش ، خواه از راه پیشنهاد تغییرات قانونی به منظور خود برسد ، خواه نرسد ، آن قدر قدرت دارد که از کتابهای درسی بیش از حد متمایل به چپ جلوگیری کند و کتابهای موجود را ملزم به تجدید نظر سازد . بسیاری از نویسندگان کتابهای درسی عمیقاً نگران روندی هستند که میهن پرستی به سبک قدیم را ترویج می کند . جلوه ای از موضع آنان خودداری آموزگاران دبستانهای چندین شهر است از رهبری شاگردانشان در خواندن سرود ملی ، بر این اساس که تکریم و تعظیم خاندان امپراتوری با مردم سا لاری نوین هماهنگی ندارد . در ضمن ، دیدن این منظره خیلی خنده آور است که سالخوردهگان

محافظه کار درباره آنچه جوانان باید بخوانند داوری می کنند تا مراقب هماهنگی آن با قوانینی باشند که نسل جوان وضع نکرده، وستشان ندارد، و خواستار تغییرشان است. موضوع تأیید کتابهای درسی، که از اواسط دهه ۱۹۵۰ چون آتش زیر خاکستر بود، در سالهای اخیر سخت موجب مجادله شده است.

اصلاحات آموزشی قرن ۲۱

اصلی ترین طرح اصلاحاتی حوزه آموزش طی قرن ۲۱، طرح رنگین کمان (متشکل از هفت استراتژی برتر) می باشد.

سال ابتکار عمل در اصلاحات آموزشی (سال ۲۰۰۱)

سال ۲۰۰۱، سال اول ابتکار عمل در اصلاحات آموزشی است.. تصویر کلی تلاشهای آتی مورد نیاز اصلاحات آموزشی در برگیرنده سیاستهای مهم، اقدامات و برنامه زمان بندی شده، بر اساس پیشنهاد « گزارش نهایی کمیسیون ملی اصلاحات آموزشی » ارائه می شود. روند اصلاحات آموزشی نیازمند اجرای سریع و قاطعانه مطابق با این طرح می باشد.

اصلاحات مرحله اول

از جمله مهمترین اصلاحات اعمال شده آموزشی طی مرحله اول اصلاحات قرن ۲۱ میتوان از موارد ذیل نام برد:

- تسلیم شش صورتحساب مربوط به اصلاحات آموزشی در جلسه انجمن عادی
- تأمین بودجه لازم جهت بازسازی آموزشی در بودجه سالانه ۲۰۰۱

اصلاحات مرحله دوم

از جمله مهمترین اصلاحات اعمال شده آموزشی طی مرحله دوم اصلاحات قرن ۲۱ میتوان از موارد ذیل نام برد:

- بازنگری قانون اساسی آموزش و توسعه طرحی جامع جهت ارتقاء اقدامات آموزشی (این وظایف در شورای مرکزی آموزش بررسی گردید)
- اقدامات ممکن با بررسی بیشتر در بودجه سال مالی ۲۰۰۱ مورد تأیید متخصصان قرار گرفت.
- طراحی سیستمی جهت ترغیب جوانان بالای ۱۸ سال به شرکت در خدمات گروهی

- جان تازه بخشیدن به مدارس، خانواده و جوامع
- ارتقاء مهارت و تخصص علمی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس
- اجرای سیستم کلاس‌های ۲۰ نفره برای دروس اصلی و پیشبرد کلاس‌های کارآموزی
- بهبود کلاس‌های درس به منظور توانایی رهبری کلاس‌های IT و سیستم کلاس‌های ۲۰ نفره (بنا نهادن محیطی آموزشی برای نسل جدید)
- اجرای مطالعات و دستاوردهای علمی ملی
- تشویق جوانان ژاپنی به مشارکت در خدمات گروهی و برنامه‌های گوناگون
- تشویق جوانان به مشارکت در خدمات اجتماعی و برنامه‌های گوناگون
- تخصیص بودجه ویژه آموزش کودکان با عنوان "بودجه رویای کودکان"
- توسعه آموزش اخلاق
- انجام اقداماتی جهت جان تازه بخشیدن به آموزش در خانه و در جامعه
- تبدیل محیط آموزشی به محیطی لذت بخش و خالی از نگرانی
- توسعه فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی (تشویق فعالیت‌های باشگاهی)
- انجام اقداماتی مناسب در رابطه با بسط رفتارهای ناهنجار در میان کودکان
- محافظت کودکان در مقابل دسترسی به اطلاعات نامناسب
- ایجاد مدرسی که بتوانند مورد اعتماد والدین و جامعه باشند.
- اجرای سیستم ارزیابی و معرفی کتاب و اصول مشاوره در مدرسه
- جان تازه بخشیدن به بورد مدرسه توسط مشارکت والدین و مشارکت اطلاعاتی
- توسعه ارتقاء تأسیس انواع جدید مدارس جهت هماهنگ سازی نیازهای جوامع مختلف
- تربیت معلمان به عنوان "حرفه‌ای‌های واقعی آموزش"
- ارائه سیستم اعطای پاداش به معلمان برجسته
- برقراری سیستم بهره‌مندی معلمان از تجربه کاری اجتماعی باشند
- انجام اقدامات مناسبی چون تعلیمات آموزشی در مورد معلمان فاقد صلاحیت و نالایق
- ترویج تأسیس دانشگاه‌های منطبق با استاندارد جهانی

- تقویت آموزشی دانشگاهی و عملیات تحقیقی برای پرورش رهبران نسل آینده (ارتقاء و بهبود سیستمی جهت پذیرش دانش‌آموزان ۱۷ ساله به دانشگاه‌ها، ارائه سیستمی جامع جهت پذیرش دانش‌آموزانی سال سوم متوسطه در مراکز دانشگاهی)

- فراهم کردن محیطی رقابتی (اعطای جایگاه مؤسسات بزرگ اجرایی و مستقل به دانشگاه‌های ملی، ایجاد استخدام ترم ثابت برای انتقال راحت پروفیسورها و افزایش بورسیه‌های رقابتی).

- اجرای سیستم قاطع رده بندی دانشجویان دانشگاه و تمرکز بر توانائی‌های آموزشی علمی آنان

- برقراری فلسفه آموزشی مناسب و بهبود تدارکات آموزشی

- بازنگری قانون اساسی آموزش برای تصویب قوانین مناسبتر آموزشی

- توسعه طرحی جامع جهت توسعه ارائه طرح‌های آموزشی

اصلاحات بنیادین

ژاپن حائز اهمیت می‌باشد، برای کشورهای پیشرفته و در حال توسعه جهان نیز اهمیت دارد. از دوران پس از جنگ تا به حال، قانون اساسی آموزش که حاوی قوانین این آموزش در ژاپن می‌باشد، به طور رسمی مورد پذیرش قرار گرفته است. احیاء سریع صنعت و رشد بالای اقتصادی که پس از دهه ۱۹۵۰ حاصل شده بود سیاست دولت در رابطه با آموزش را تغییر داد. مشکل این بود که چگونه دموکرات کردن آموزش (تساوی فرصت) و توسعه منابع انسانی اندازه گیری شده توسط اصول کارآیی می‌تواند به صورتی هماهنگ به هم مربوط شوند.

در مواجهه با این مشکل، دولت تأکید را بر کارآیی می‌گذارد و در نظر می‌گیرد که ضرورت دارد از عدم کارآیی حاصل از تمرکز زدایی مدیریت آموزش احتراز شود و آموزش را قادر می‌سازد تا به برنامه‌های دولت به شکلی مؤثرتر پاسخ گوید. به این علت متمرکز سازی مدیریت آموزش یک بار دیگر به منصفه ظهور خود رسید. اگر چه برخی عقاید انتقادی وجود داشت، اما انتخاب ادارات محلی آموزش در سال ۱۹۵۵ از میان رفت، و مسئولیت وزارت آموزش در مورد مدیریت آموزشی محلی تقویت گردید. وزارت آموزش نیاز به طرفداری صریح تر از یک دوره تحصیلی، یعنی برنامه درسی‌ها و چارچوب‌های کاری روش تدریس داشت؛ اعطای امتیاز کتاب‌های درسی روز به روز روشن تر شد و تأثیر وزارتخانه بر مدیریت آموزش محلی افزایش یافت. با این حال، برخی از دولت‌های محلی سعی می‌کردند کنترل‌هایی را بر مدیریت آموزش نواحی خود اعمال کنند و اجازه می‌دادند مشارکت بیشتری توسط عامه انجام شود.

دولت نیز با استقرار مدارس عالی حرفه‌ای صنعتی با دوره‌های پنج ساله که سه سال تکمیلی متوسطه بود باضافه ۲ سال بعد از آن، برای آموزش حرفه‌ای پاسخگوی نیازهای شغلی بود. فارغ التحصیلان این

مدارس عالی واجد شرایط پذیرش در بخش صنعت می‌باشد. همان طور که در بالا مشاهده شد، تغییرات ایجاد شده بر اثر نیازهای زمان در بسیاری از ابعاد سیاست‌های پس از جنگ، یعنی در مدیریت آموزش و سیستم مدارس قابل مشاهده هستند. به طور طبیعی، ژاپن در حال حاضر در حال روبرویی با برخی از مسائل بحث انگیز در زمینه آموزش می‌باشد. چگونگی حل مشکلات آموزشی از این قبیل در جهت خواسته‌ها و منافع مردم و دارا بودن سهم به‌سزایی در فراهم آوردن صلحی پایدار برای بشریت نه تنها برای

توسعه آموزشی

مبنای سیستم آموزش پایه ژاپن پس از جنگ دوم جهانی پایه گذاری شد. در اواخر دهه 40، اصلاحات آموزش از طریق قانون به فرمول درآمد. در سال 1947، قوانین اولیه آموزش و قانون آموزش مدرسه ای به تصویب رسید. به موجب این قوانین، یک سیستم رسمی آموزشی (سیستم باصطلاح ۴-۳-۳-۶) بر اساس اصول فرصت‌های مساوی آموزش بنانهاده شد.

حتی پیش از دهه 50، جامعه ژاپن از نرخ بالای باسوادی برخوردار بود و درصد بالایی از کودکان در مدارس ابتدایی و متوسطه، بین سطوحی که آموزش پایه در ژاپن را تشکیل می‌دهد، ثبت نام می‌کردند. ژاپن پس از جنگ شاهد رشد کمی آموزش تکمیلی متوسطه بوده است. مدارس تکمیلی متوسطه در سال 1948 در قالب دوره های پاره دقت و تمام وقت شروع به کار کردند.

در این اثنا، میزان فارغ التحصیلان آموزش پایه در طول یک چهارم قرن از 42 درصد به 90 درصد افزایش یافت. سیستم جدید آموزش دانشگاهی نیز در سال 1949 آغاز به کار کرد و سال 1950 شاهد آغاز سیستم موقت مدارس عالی بود. میزان فارغ التحصیلان متوسطه که به آموزش عالی راه می‌یافتند فقط 10 درصد را در دهه 50 تشکیل میداد، در سال 1998 تا تقریباً 50 درصد افزایش یافت.

برنامه آموزش ملی

وزارت آموزش ژاپن (منبوشو) نقش محوری در توسعه و نگهداری استانداردهای آموزشی ملی در ژاپن بازی می‌کند. این وزارتخانه دستورالعمل‌های برنامه‌های آموزشی ملی متشکل از استانداردهای آموزشی را توسعه می‌دهد. این وزارتخانه علاوه بر رهنمون‌های برنامه آموزشی، توسط تأیید کتب درسی استانداردهای علمی را به اجرا درمی‌آورد، امتحانات ورودی ملی و منطقه‌ای را بررسی می‌کند و تربیت معلمان را تنظیم و کنترل می‌نماید.

استانداردهای آموزشی در ژاپن بر اساس رهنمون‌های برنامه آموزشی منبوشومی باشد. منبوشو تقریباً هر 10 سال یکبار رهنمون‌های برنامه آموزشی ملی را توسعه بخشیده و مورد تجدید نظر قرار می‌دهد. این برنامه

از پایان جنگ جهانی دوم، زمانی که اولین دوره آموزشی، بر اساس مدل آمریکایی، ارائه شد به این گونه بوده است. این تجدید نظرهای ۱۰ سال به منبوشو اجازه داده تا پاسخگوی تغییرات الویت‌های ملی در آموزش باشد. تجدید نظر در مورد برنامه آموزش منبوشو توسط گروه‌های بازدید کننده تحت رهبری منبوشو توسعه می‌یابد که شاول تعامات رسمی منبوشو و مسئولان آموزشی شناخته شده توسط عموم می‌باشند. در مورد محتوای این نشست‌ها به شکل گسترده تبلیغات به راه اندخته می‌شود. بازنگری برنامه آموزشی در ابتدا بعنوان یک سری رهنمودهای آموزشی منتشر می‌شوند این رهنمون‌های آموزشی پیشنهادی عموماً شامل موارد زیر می‌باشد: مطالعه‌ای در مورد ارزیابی برنامه آموزشی قدیمی، شاخص از اهداف برنامه جدید آموزشی، پیشنهادی در مورد برنامه جدید آموزشی، و ارزیابی این پیشنهاد توسط گروه معلمان در حال خدمت برای دوره‌ای ۳ سال پس از نخستین انتشار این رهنمون‌های پیشنهادی، منبوشو آزمایشات برنامه جدید در مدارس انتخابی را قطعی کرده و این آزمون‌ها را اجرا می‌کند. این روش تدریجی فرصت کافی جهت ترویج اصلاحات در برنامه آموزشی فراهم می‌آورد و به مدارس زمان کافی می‌دهد تا این اصلاحات را به مورد اجرا بگذارند.

نخستین برنامه آموزشی پس از جنگ منبوشو در سال ۱۹۴۷ و پس از آنکه آمریکا نیروهای متفقین را با امضاء پیمان صلح ساتقرانسیکو به ژاپن بازگرداند به اجرا در آید. این برنامه بر تجربیات زندگی و دانش عملی تأکید داشت. دومین برنامه آموزشی ملی که در سال ۱۹۵۸ به اجرا در آید. این برنامه بر تجربیات زندگی و دانش عملی تأکید داشت. دومین برنامه آموزشی ملی که در سال ۱۹۵۸ به اجرا گذاشته شد، بر مهارت‌های اساس علمی بویژه در ریاضیات و ژاپنی تأکید داشت. منبوشو یا سومین برنامه آموزشی که در سال 1948 انتشار یافت، سیاست استاندارد های بالاتر عملی را ادامه داد. این برنامه هم چنین نشان دهنده تلاش منبوشو جهت مدرنیزه کردن سیستم آموزش ژاپن می‌باشد. بعنوان بخش از تلاش مدرنیزه کردن، منبوشو به دنبال ادغام مؤثرتر برنامه‌های آموزشی ابتدایی و راهنمایی و بهبود برنامه آموزش در تمام موضوعات درسی می‌باشد. پیشرفت آموزش در ریاضی و علوم بخش‌های جدایی ناپذیر تلاش مدرنیزه کردن می‌باشند. اواخر دهه ۷۰ اتحادیه، معلمان ژاپنی و سایرین شروع کردند به ابراز توجه به آنچه که بازار داغ آموزش می‌خواندند (کیوایکو نو کانتسو کا) به عقیده این منتقدان، دانش‌آموزان ژاپنی بعلت تمرکز روز افزون بر امتحانات ورودی و ورود به کال‌های درجه یک به شکل فشرده و سخت مشغول درس خواندن هستند. در تلاش جهت آرام کردن بازار داغ آموزش و پاسخ به این منتقدان، منبوشو در بازنگری برنامه آموزشی اواخر دهه ۷۰، ۱۰٪ از کل ساعات کلاسی را کاهش داد. اخیراً، برخی از سیاست‌گذاران این ایده را ارائه داده‌اند که بازنگری‌های برنامه آموزشی، در این عصر تغییرات سریع اجتماعی در ژاپن باید فراوانتر باشند. در پاسخ به این پیشنهادات، منبوشو و مشاوران آن در حال حاضر دوره بازنگری ۸ سال را در نظر دارند. رهنمون‌های جاری برنامه آموزشی (برنامه آموزش جدید منبوشو) بعنوان یک سری رهنمون‌های

پیشنهادی در ۱۹۸۸ منتشر شد. اجرای آن مرحله‌ای بوده است، و رهنمون‌های آموزشی مدارس ابتدایی در سال ۱۹۹۲ به اجرا در آمده است. برنامه آموزش جدید شامل کاهش تأکید بر ریاضیات و علوم در کلاس‌های اولیه می‌باشد. از سال ۱۹۶۸، ریاضیات از حدود 19% به ۱۷٪ مجموع ساعات درس کلاس ششم کاهش یافته است. به همین میزان، علوم از حدود 13% به ۱۰٪ مجموع ساعات درس کاهش یافته است (محاسبات بر اساس اطلاعات ارائه شده در نیروها را ۱۹۹۲ می‌باشد).

اطلاعات در مورد بازنگری‌های رهنمون‌های آموزش منبوشو از طریق انتشارات منبوشو به مدارس می‌رسد و یک سری کارگاه‌های برنامه ریزی شده این تغییرات برنامه را به مدارس اطلاع می‌دهند. منبوشو هم چنین رهنمون‌های آموزش خود را منتشر می‌کند و این رهنمون‌ها را به شکل گسترده در دسترس قرار می‌دهد. سه سری توصیه وجود دارد، یک توصیه برای هر یک از مدارس ابتدایی، راهنمایی، و دبیرستان ها. هر یک از این سه سری توصیه آموزش در جلد معمولی در هر کتاب فروشی مهم ژاپن در دسترس می‌باشد. هر کتابچه رهنمون‌های آموزشی در ۱۲۰ تا ۲۲۰ صفحه و با قسمت ۵ دلار همه جا وجود دارد. این رهنمون‌ها به نوبه خود توسط ناشران کتب درسی، مقامات آموزشی منطقه‌ای، مدارس، و معلمان جهت توسعه مطالب برنامه درسی مطابق با رهنمون‌های ملی مورد استفاده قرار می‌گیرند. اگر چه این سیستم مسئولیت زیادی را متوجه مقامات آموزشی **Prelecture** و شهری می‌کند، اما برای کودکان ژاپنی مناطق کاملاً جدا از هم غیر عادی نیست که در طول یک هفته معین موضوعات مشابهی را مطالعه کنند، و این بدلالی است که در بقیه این فصل روشن خواهند شد. بعد از انتشار رهنمون‌های آموزشی اصلاح شده، منبوشو یک سری کارگاه‌های را در سراسر کشور و برای نمایندگان بوردهای منطقه‌ای آموزشی و معلمان مدرسه برنامه ریزی می‌کند. این شرکت کنندگان، به نوبه خود، کارگاه‌هایی را برای دیگر معلمان منطقه مدرسه خود برگزار می‌کنند. چند تایی از این کارگاه‌ها هر ساله برای انتشار و اجرای این رهنمون‌ها برنامه ریزی می‌شوند. پس از اجرای رسمی رهنمون‌های آموزشی، کارگاه‌ها دیر به دیر حدود سالی یکبار برگزار می‌شوند. منبوشو علیرغم قدرت‌های مدیریتی قابل توجه خود انطباق نزدیک با رهنمون‌های آموزشی ملی در سطح مدرسه را کنترل نمی‌کند. سیاست منبوشو به بوردهای محلی آموزشی و مدارس اجازه می‌دهد در رهنمون‌های آموزشی ملی اصلاحات و تغییراتی مناسب با سطوح محلی ایجاد کنند. با این حال، بحث‌های ما با مقالات رسمی منطقه‌ای بیانگر این مسئله هستند که بوردهای منطقه‌ای آموزش نوعاً تمایل دارند رهنمون‌های منبوشو را به شکل جدی و دقیق تعبیر کنند به مدارس نیز اجازه داده می‌شود برنامه‌های خود را تا جایی تدوین کنند که بر اساس رهنمون‌های آموزشی منبوشو باشند با اینهمه، از آنجاکه وظیفه طرح ریزی برنامه آموزشی مدرسه تلاش قابل توجه معلمان را می‌طلبد، بیشتر مدارس برنامه‌ای را می‌پذیرند که توسط بورد آموزشی وابسته به شهرداری توسعه داده شده باشد. برای تسهیل اجرای به موقع برنامه آموزشی، رهنمون‌های آموزشی منبوشو محتوا، ترتیب مطلوب، و طول زمان تدریس برای هر موضوع

و تمامی کلاس‌ها را مشخص می‌سازد. موضوعات آموزشی برای هر موضوع درسی در طول هر سال تحصیلی فهرست می‌شود، اما توضیحاتی جزئی مطالب درسی ارائه نمی‌شوند. بعنوان مثال، در دوره آموزشی ریاضیات برای کلاس هشتم محاسبات جبری فرمول‌ها بعنوان موضوع اول و روش‌های آنالیزاطلاعات و تکرار توزیع‌ها بعنوان آخرین موضوع ارائه می‌شوند. رهنمون‌ها شامل توضیح فرمول‌هایی که باید حفظ شوند، یا سایر توضیحات صریح در مورد محتوا نیستند. بطور خلاصه، منوشو رهنمون‌های آموزشی ملی را برای دوره ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان تقریباً هر ۱۰ سال یکبار توسعه می‌دهد. رهنمون‌های آموزشی منتشر می‌شوند و به طور گسترده در دسترس قرار می‌گیرند. قبل و بعد از انتشار رهنمون‌ها، منوشو کارگاه‌هایی را در سراسر کشور ایجاد می‌کند تا رهنمون‌های آموزشی را در بوردهای منطقه‌ای آموزشی و معلمان مدرسه انتشار دهند. بوردهای آموزشی منطقه با وظیفه تفسیر رهنمون‌هایی آموزشی سرمایه‌گذاری می‌شوند و مطالب درسی را که شایسته آن منطقه هستند توسعه می‌دهد به مدارس نیز مسئولیت داده می‌شود که برنامه‌ها را بر اساس رهنمون‌های آموزشی ملی گسترش دهند. مسئولان آموزش مورد مصاحبه ما تصویر کردند که مدارس و بوردهای آموزشی منطق‌های تمایل دارند جزئیات این رهنمون‌ها را دقیقاً دنبال کنند چون توسعه مطالب بطور جداگانه اتلاف وقت می‌باشد. منوشو به کمپانی‌های خصوصی اجازه می‌دهد در عوض چاپ کتاب‌های خود، کتبی را منتشر کنند که در منبوشو و به منظور تطابق با برنامه آموزش و کیفیت ارائه، مورد بررسی قرار گرفته‌اند. کتب درسی که از این روند بررسی مجدد جان سالم بدربرند، مورد تصویب قرار می‌گیرند. فقط کتاب‌های تصویری منبوشو می‌توانند جهت آموزش در مدارس دولتی مورد استفاده قرار گیرند. تعداد کتب تصویری به سطح کلاس بستگی دارد. برای موضوعات اصلی مدارس ابتدایی ۶ کمپانی یا بیشتر ممکن است نشر این کتاب‌ها را به شکل سری انجام دهند. برای برخی موضوعات در سطوح بالا این تعداد کمتر است. انجمن تحقیقات و تصویب منبوشو، که کتب درسی را تصویب می‌کند، استادان دانشگاه و معلمان ابتدایی و متوسط را شامل می‌شود. این کارشناسان توسط وزارت آموزش و متخصصان ارشد برنامه آموزشی منبوشو منصوب می‌شوند. انجمن تصویب و تحقیق پیروی از استانداردهای آموزشی منبوشو را تضمین می‌کند هر عضو انجمن کتب درسی پیشنهادی را به طور جداگانه و قبل از نشست شورا مورد بررسی قرار می‌دهد. تأیید نهایی پس از دریافت پیشنهاد شورا بعهد وزیر منبوشو می‌باشد.

منبوشو کتب درسی دبیرستان‌ها را با سطوح (آسان، متوسط، و دشوار) تعیین می‌کند، اما برای ابتدایی و راهنمایی فقط یک سطح معین می‌شود. با این حال، منبوشو، برای هر موضوع و کلاس دوره ابتدایی و راهنمایی بیش از یک کتاب را مورد تأیید قرار می‌دهد مدارس می‌توانند کتب درسی خود را طوری انتخاب کنند که مورد تأیید منبوشو باشد. بعلاوه، منبوشو تدریس کامل کتب درسی توسط معلمان را اجباری نمی‌داند. به عقیده یک مقام مسئول آموزش در شهرناکا، ضروری نیست که تمام مطالب کتاب درسی پوشش

داده شود. قرار نیست کلمه به کلمه دنبال شوند. ما می‌گوییم که شخص باید با «کتاب درسی بیاموزد» نه اینکه «کتاب درسی را آموزش دهد.» رهنمون‌های آموزشی به صورت طرحی کلی هستند و جزئیات کتب درسی بسته به استفاده مسئولان از این خطوط کلی متغیر می‌باشند. (کیوشیوشیدهیو) کمپانی‌هایی که کتب درسی را منتشر می‌کنند کاتالوگ‌های آموزگاران را نیز منتشر می‌کنند. استفاده از این کتب راهنما اجباری نیست. این همه کتب راهنمای آموزگار شامل توضیحاتی در مورد کتب درسی، مثل‌های خوب، و نکاتی در مورد آموزش می‌باشند. لبه عقیده یک آموزگار، «بعلائی هستند که فکر می‌کنند کتب راهنما ضروری نیستند» روشن نیست که آیا معلم ژاپنی معمولی از این منابع استفاده می‌کنند یا نه، اما امکانات ما نشان می‌دهند که این کتب بنگام برنامه ریزی دروس مورد استفاده اکثریت معلمان قرار می‌گیرند. دانش آموزان نیز برای تکمیل کتب درسی دریافتی خود از مدرسه، کتب راهنمای حل المسائل را که در مدرسه فروخته می‌شود، و کتب تمرین موجود در کتاب فروشی‌های محلی را مورد استفاده قرار می‌دهند. این کتب تمرین حاوی مسائل مربوط به کتب درسی می‌باشند و برای ریاضی، علوم و زبان ژاپنی در دسترس هستند. کتب تمرین گرانتر از کتابچه‌های حل المسائل هستند، اما در میان والدین مدارس ابتدایی شهرت دارند. علاوه بر کتب درسی مورد تأیید منبوشو و دفترچه‌های راهنمای معلمان، معلمان ژاپنی هم چنین ممکن است برای اداره کلاس خود بر برنامه‌های آموزش متکی باشند. این طرح‌های آموزشی در برخی از کتب راهنمای معلمان گنجانده می‌شوند. معلمان این طرح‌های آموزشی را به منظور نشان دادن طرز کار کلاس‌هایی که برای آن‌ها برنامه‌های درسی کتبی همراه با جزئیات تدارک دیده‌اند، بسط می‌دهند. این طرح‌ها سپس در میان معلمانی توزیع می‌شود که این کلاس‌های نمایش را مشاهده می‌کنند طرح‌های آموزشی برای معلمان اطلاعات کارآوری در مورد راه‌های گوناگون تدریس دروس فراهم می‌آورند.

اصول و اهداف آموزشی

ایده و اصول آموزش در ژاپن در قانون اساسی مصوبه سال ۱۹۴۷ تدوین شده است. با تصویب قانون اساسی، ژاپن عزم خود را در مشارکت با صلح جهانی و رفاه بشریت را با ایجاد دولتی دموکرات و فرهنگی نشان داده است. درک این ایده آل اساساً به قدرت آموزش بستگی خواهد داشت. ما شرافت فردی را گرامی خواهیم داشت و سعی می‌کنیم مردم را طوری بار بیاوریم که به حقیقت و صلح عشق بورزند، حال آنکه آموزشی با هدف ایجاد غنای فرهنگی در فرد همه گیر خواهد شد. اصول آموزش و پرورش ژاپن در قانون اساسی این کشور درج گردیده است. به موجب این اصول همه افراد کشور حق دارند متناسب با توانایی‌های خود از آموزش و پرورش برخوردار شوند و همه والدین باید مکلف باشند کودکان خود را به مدرسه بفرستند. هدف اصلی آموزش توسعه همه جانبه شخصیت و پرورش جسمی و ذهنی کودکان است تا بتوانیم افرادی سالم که به حقیقت و عدالت عشق می‌ورزند، به حقوق افراد احترام می‌گذارند، برای

کار ارزش قائلند، احساسی عمیق نسبت به مسئولیتهای خود دارند، وبه عنوان سازندگان جامعه و کشوری صلح طلب با روحیه ای سرشار از استقلال و آزادی پرورش یافته اند، داشته باشیم. در مقدمه این قانون خواست مردم ژاپن مطابق با آنچه در زیر آمده بیان می شود :

ایده آلی که آموزش ژاپن به آن سو حرکت می کند، قالب ریزی انسانی است که در طلب حقیقت و صلح می باشد. این از تجربه مردم ژاپن در جنگ جهانی دوّم بوجود آمده است. اهمّیت عبارت "دیگر هیروشیما نمی خواهیم!" عمیقاً در قلب و اذهان مردم ریشه دارد. در ژاپن امروز، پنجاه سال پس از پایان جنگ جهانی دوّم، شرایط خارجی زندگی بشدت تغییر کرده است. و این در نتیجه پیشرفت صنعتی می باشد، حال آنکه روح درونی مردم تغییر چندانی نکرده است. هماهنگی این روح درونی با شرایط خارجی دلالت بر اشاعه فردیت طالب حقیقت و صلح دارد. آموزش در ژاپن، در طول پنجاه سال پس از جنگ، مستلزم پی گیری این ایده آل بوده است. ماده 1 قانون آموزش هدف آموزش را چنین تدوین می کند :

هدف آموزش باید رشد کامل شخصیت باشد و برای پرورش مردمی با سلامت ذهنی و جسمی ، مردمی که عاشق حقیقت و عدالت هستند و بر ارزشهای فردی ارجح می نهند، به کار احترام می گذارند، و احساس مسئولیت عمیقی دارند و بعنوان سازندگان جامعه و دولت دارای روحی مستقل می باشند. به منظور دست یابی به اهداف آموزشی ذکر شده در بالا، قانون اساسی آموزش، برابری فرصتهای آموزشی، (۹سال) آموزش پایه رایگان، آموزش مختلط، و امثال آنرا فراهم می آورد. به هر ژاپنی حقّی برابر داده می شود که هماهنگ با استعداد و توانایی خود و بدون توجه به نژاد، طبقه، جنسیت، جایگاه اجتماعی، درآمد اقتصادی، و منشأ خانوادگی آموزش ببینند. برای آنانی که توانایی دارند، اما بدلیل مشکلات مالی قادر به ادامه تحصیل نیستند، دولت و مؤسسات دولتی محلی باید روشی پیدا کنند تا به آنان اجازه ادامه تحصیل دهند. طبق قانون اساسی، آموزش اجباری ۹ سال می باشد، که در مدارس که توسط دولت و موجودیتهای دولتی محلی اداره میشوند بطور رایگان ارائه میشود. آموزش مختلط یکی از مقرراتی است که تقریباً بطور کامل در آموزش پس از جنگ ژاپن مشاهده شده است. هنوز بعضی ها مخالف سیستم آموزشی مختلط هستند، اما اکثریت مردم در مورد فواید آن قانع شده اند. در میان دیگر مقررات باید به نادین محوری در آموزش نیز توجه شود. بطور طبیعی در طول دوره ای آموزشی، بر باور مذهبی تأکید میشود، اما در مدارس ایالتی و مدارس دولتی محلی، آموزش هر گونه اعتقاد مذهبی معین یا راهبری فعالیتهای فرقه گرایی مذهبی ممنوع می باشد.

اولویتها و علایق آموزشی

نظام آموزشی ژاپن درحال حاضر درحال گذر از اصلاحاتی در جهت تغییر جایگاه آموزش رسمی و دادن بهای بیشتر به کارکردهای سایر انواع آموزش و درنهایت گسترش یادگیری در طول زندگی است . به

موجب این جهت گیری جدید شورای ملی اصلاحات آموزشی ژاپن پس از مطالعات گسترده نیل به سه اولویت آموزشی را به شرح ذیل مورد تاکید قرار داده است :

- تأکید بر انفرادی کردن آموزش ، که در آن ویژگیهای شخصی ، آزادی عمل و مسئولیت فردی افراد در یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد

-انتقال به جامعه درحال یادگیری ، که در آن اهمیت بیش از حد قائل شدن برای آموزش رسمی باید تغییر کند وساختارهایی جدید که در آن افراد میتوانند آزادانه از میان فرصتهای یادگیری متعدد انتخاب و درطول زندگی خود از آنها بهره مند شوند، ایجاد گردد.

- همگامی با تغییرات گوناگون اعمال شده در سطح آموزش بین الملل

مدیریت آموزشی

ارگان مرکزی مدیریت آموزشی، وزارت آموزش است که بالاترین مدیر اجرایی وزیر آموزش می باشد. فرمانداران **prerectural** و بوردهای آموزشی **prerectural** که شامل اعضای انتصابی فرمانداریهای **prerectural** مربوطه می باشند، به وزیر گزارش می دهند. **prerectural** از ۵ عضو پاره وقت تشکیل می شود که ریاست مدارس دولتی را که مقامی رسمی و تمام وقت و بالاترین مقام اجرایی مدیریت آموزشی در سطح مدارس دولتی محلی می باشد انتخاب می کنند. در شهرها، شهرستان ها و روستاها، بوردهای آموزشی مشابهی کار اداری مربوط به آموزش را بعهده دارند که تحت راهنمایی و توصیه **prerectural** صورت می گیرد. از این رو می توان مشاهده کرد که عنصری قوی از متمرکز سازی در مدیریت آموزش ژاپن وجود دارد. مسئله بحث انگیز اینست که آیا مدیرانی که سمت مدیریت دارند از نظر قانونی با معلمان عادی تفاوت دارند یا نه .

همان گونه که در بالا بدان اشاره گردید، بالاترین سطح مدیریت در نظام آموزش و پرورش ژاپن وزارت آموزش و پرورش، علوم، ورزش و فرهنگ است که مسئولیت برنامه ریزی ، هماهنگی و اصلاح آموزش و پرورش را برعهده دارد. سپس درهر استان یک هیأت آموزشی استانی وجود دارد. کلیه مسئولیت های اجرایی و مدیریت آموزش را در سطح استان برعهده دارد. پس از آن مجدداً درهر شهرستان یک هیأت آموزشی شهرستان وجود دارد که همان وظایف را در سطح شهرستان برعهده دارد. در زمینه آموزش فنی و حرفه ای مسئولیت متعددی تحت نظر وزارت کار وجود دارند که اینگونه آموزشها را اداره می نمایند. وزارت کشاورزی، شیلات و جنگلبانی نیز برنامه های حرفه آموزی متعددی را به اجرا می گذارد .

نظام مدیریتی

نظام مدیریتی آموزش ژاپن تمرکز زدایی شده و نقش وزارت آموزش و پرورش بیشتر هماهنگ کننده می‌باشد. مسئولیت بودجه مدارس، برنامه های آموزشی، گزینش های مدرسه، و نظارت بر مدارس ابتدایی و راهنمایی در دست ادارات محلی آموزش و پرورش قرار دارد. اعضاء این ادارات توسط مدیر اجرایی مسئول اداره محلی انتخاب می‌شوند.

نهادهای مرکزی

از جمله مهمترین نهادهای مدیریتی حوزه آموزش میتوان از موارد ذیل نام برد:

- وزارت آموزش، علوم، فعالیتهای ورزشی و فرهنگی Monbusho
- انجمن دانشگاههای ملی ژاپن Kokuritsu Daigaku Kyokai
- انجمن دانشگاههای خصوصی ژاپن Nihon Shiritsu Daigaku Kyokai
- انجمن دانشگاهها و کالجهای Prefectural و وابسته به شهرداری ژاپن Koritsu Daigaku Kyokai
- شورای مرکزی آموزش Chuo Kyoka Shingikai
- وزارت آموزش، علوم، فعالیتهای ورزشی و فرهنگی
- انجمن رسمی دانشگاههای ژاپن Daigaku Kijun Kyokai
- انستیتو ملی تحقیقات آموزش Kokuritu Kyoiku Kenkyu Sho

مدیریت دانشگاهی

مدیریت آموزشی و تحقیقات در دانشگاهها توسط مجمع هیات علمی هر دانشگاهی اداره می‌شود. اعضاء مجمع هیات علمی در بیشتر دانشگاهها شامل پروفیسورها، استادیاران، دستیاران، و رئیس (ریاست مجمع) میباشند، و تصمیمات با اخذ رای گرفته میشود. تمام اعضاء هیئت علمی یک رئیس انتخاب می‌کنند بیشتر دانشگاههای ژاپن به این نحو اداره میشوند، اما در میان دانشگاههای خصوصی، تعداد کثیری هستند که از هیئت مدیره معتمد با مسئولیت بیش از هیئت علمی برخوردارند. به این علت بیشتر موسسات خصوصی در رابطه با "آزادی عمل مدیریت" مشکل دارند. بخصوص در مورد دانشگاههای غیردولتی، هیئت مدیره معتمد اغلب برخلاف میل استادان و دانشجویان جهت تکمیل بودجه خود سعی بر بالا بردن میزان شهریه دارد.

انگلستان

سیاست های آموزشی

طی دهه گذشته در نظام آموزشی انگلستان و ولز تا حد زیادی سیاست های تمرکز زدا و تا حدودی تمرکز گرا به اجرا در آمده است. از سوی دیگر بنا بر قوانین اصلاحات آموزشی مصوب ۱۹۹۸ تمرکز عمده ای بر مدارس محلی و نظام آموزش محلی معطوف گردیده است.

دپارتمان آموزش و استخدام انگلستان (DFEE) در جهت تلفیق سیاست های تمرکز گرا و تمرکز زدای آموزشی به طراحی برنامه های آموزش ملی مبادرت نموده است. به طور کلی می توان گفت که از نظام آموزشی انگلستان و ولز تحت عنوان نظام آموزشی ملی و در عین حال از لحاظ اداری، تحت عنوان نظام محلی یاد می گردد. عمده سیاست های آموزشی دولت ایرلند در جهت افزایش استاندارد های آموزشی کشور اتخاذ می گردد و این در حالی است که سیاست های آموزشی کشور بر خود ارزیابی مدارس کشور تمرکز دارد. از جمله مهم ترین سیاستهای آموزشی اسکاتلند نیز می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- بهبود استانداردهای آموزشی از طریق اتخاذ سیستم ملی آموزشی، ارزیابی های تحصیلی، برگزاری امتحانات و نظارت بر عمل کرد مدارس کشور

۲- انتشار اطلاعات جامع در خصوص عمل کرد مدارس و مراکز آموزشی کشور

۳- اعطای قدرت اجرایی بیشتر به والدین دانش آموزان جهت مشارکت هر چه بیشتر آنان در حوزه آموزش کودکان

در اواخر دهه ۱۹۹۰، دولت UK برنامه ها و سیاست های گسترده ای در خصوص بیمه دانش آموزان کلیه مقاطع آموزشی، انعطاف توجه ویژه به جوامع محلی در جهت بر طرف نمودن نیازهای پزشکی در سطوح تحصیلات اولیه و حمایت ویژه از دانش آموزان خانواده های نیازمند به اجرا در آمده که از جمله این سیاست ها می توان به ارائه خدمات ملی آموزشی و بهداشتی به کلیه کودکان انگلیسی اشاره نمود. در کشور انگلستان عمده سیاست های دولت بر ارائه خدمات آموزشی و بهداشتی به دانش آموزان مقاطع اولیه آموزشی اعم از مقاطع آموزشی ابتدایی و مقدماتی متوسطه تأکید دارد چرا که ارائه خدمات آموزشی و بهداشتی به خانواده ها آسایش فکری داده و به ایجاد تعادل در کار و زندگی خانوادگی آنان منجر می گردد. طرح جامع دولت با عنوان (Suestart) که طی سال ۱۹۹۸ ارائه گردید. به دسترسی بهتر دانش آموزان کلیه مقاطع آموزشی به امکانات پزشکی و بهداشتی و برخورداری از حمایت های علمی و آموزشی منجر گردید.

طرح جامع (Suestart) برنامه ای چند سازمانی است که در رأس سیاست های حمایتی دولت و در جهت حمایت از خانواده ها و کودکان انگلیسی قبل و بعد از زمان تولد تا سن ۱۴ سالگی اجرا می گردد. طبق آخرین آمار بدست آمده تا سال ۲۰۰۲ تعداد ۲۵۰ طرح جامع (Suestart) با بودجه ای بالغ بر ۴۵۰ میلیون پوند به اجرا در آمده است. از جمله مهمترین اهداف طرح جامع (Suestart) می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- ۱- بهبود روابط اجتماعی- عاطفی میان والدین و کودکان
- ۲- نظارت بر سلامتی کودکان از طریق حمایت والدین در زمان قبل و پس از تولد.
- ۳- ارتقاء قابلیت های یادگیری کودکان از طریق برگزاری برنامه های تشویقی، بازی های لذت بخش، بهبود مهارت های زبانی و برگزاری کلاسهای آموزشی پیش دبستانی و آمادگی
- ۴- تقویت ساختار خانواده ها از طریق برآورده سازی احتیاجات محلی و ارائه خدمات ملی
- ۵- اعطای کمکهای مالی جهت احداث مدارس و اعطای بورسیه تحصیلی و آموزشی

ساختار آموزشی

ساختار نظام آموزشی کشور انگلستان از ۳ مقطع آموزشی ابتدایی (۵ تا ۱۱ سالگی)، آموزش متوسطه (۱۱ تا ۱۸ سالگی) و آموزش عالی (Tertiary) متشکل گردیده است. تقسیم بندی فوق برای انگلستان، ولز و ایرلند شمالی یکسان بوده و این در حالیست که اسکاتلند از نظام آموزشی متفاوتی برخوردار می باشد. حضور در مراکز آموزشی برای کودکان ۱۶-۵ سال اجباری است. به عبارت دیگر گذراندن دوره های آموزشی تا سن ۱۶ سالگی اجباری می باشد. اکثریت دانش آموزان انگلیسی رده های سنی ۱۷ سال و بالاتر به تحصیل در مراکز آموزش تکمیلی و یا فعالیت در بازار کار مبادرت می نمایند. در حال حاضر، آموزش بزرگ سالان در کشور انگلستان از اهمیت ویژه ای برخوردار گردیده و اکثریت دانشگاهها و کالج های آموزش عالی با شمار رو به رشدی از دانشجویان بزرگسال مواجه می باشند. سنین آموزش پایه (آموزش اجباری) در انگلستان و ولز سنین ۱۶-۵ سال را شامل می گردد. آموزش ابتدایی طی ۲ مرحله به دانش آموزان رده های سنی ۷-۵ سال و ۱۱-۸ سال ارائه می گردد. در نظام آموزشی محلی کشور انگلستان دوره های آموزش مقدماتی به دانش آموزان رده های سنی ۱۶-۱۱ سال ارائه می گردد. اغلب مدارس متوسطه (در حدود ۹۰ درصد) مدارس جامع می باشند که از دانش آموزانی با قابلیت های مختلف آموزشی ثبت نام نموده و برنامه های آموزش مقدماتی متوسطه گسترده ای را ارائه می نمایند. از تعداد محدودی از مدارس مقدماتی متوسطه که در زمره مدارس جامع نمی باشند، تحت عنوان مدارس دستور زبان یاد می گردد. در انگلستان و ولز، نرخ حضور

دانش آموزان در مقاطع آموزشی ابتدایی و مقدماتی متوسطه ۱۰۰ درصد است. به دنبال تکمیل تحصیلات مقدماتی متوسطه، اکثریت دانش آموزان دوره های آموزش آکادمیک تکمیلی متوسطه را پی گیری می نمایند. ۴۲ درصد از دانش آموزان مقطع تکمیلی آموزش متوسطه به مطالعه رشته های آکادمیک و ۵۸ درصد به گذراندن دوره های تخصصی فنی و حرفه ای مبادرت می نمایند.

اصول و اهداف کلی آموزشی

اصلی ترین هدف وزارت آموزش و پرورش انگلستان فراهم نمودن فرصتهای مناسب آموزشی برای کلیه شهروندان انگلیسی به منظور بهره مندی از زندگی پربار و مشارکت در جامعه رقابتی قرن بیست و یکم می باشد. از جمله سایر اهداف آموزشی وزارت آموزش و پرورش انگلستان می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- حصول اطمینان از برخورداری کلیه جوانان رده های سنی ۶-۱۶ سال از بالاترین سطوح مهارتهای پایه آموزشی اعم از خواندن و نوشتن

۲- تشویق جوانان به ادامه تحصیل و کسب مهارتهای مختلف آموزشی و عملی

۳- امکان دسترسی همگانی به فرصتهای آموزشی و حرفه ای از طریق اعمال سیاستهای مبارزه با فقر، محرومیت های اجتماعی و کم سوادی در اقصی نقاط کشور

۴- تلاش در جهت پرورش استعدادها و مهارتهای کلیه دانش آموزان اعم از بومی و غیربومی

۵- تقویت و گسترش سیاست های مبارزه با ترک تحصیل

در اواخر سال ۱۹۹۷، با به اوج رسیدن تعداد سالیانه کودکان فراری به مرز ۱ میلیون کودک، حدود ۱۳ هزار فقره ترک تحصیل دائمی و ۱۰۰ هزار فقره ترک تحصیل موقتی، دولت انگلستان به طراحی سیاست های مبارزه با گریز دانش آموزان از مراکز آموزشی و ترک تحصیل مبادرت نمود.

با اجرای سیاست های پی گیر دولت، سطح گریز دانش آموزان طی تابستان سال ۲۰۰۰ تا میزان کاهش ۱/۳ یافت. لازم به ذکر است که دولت انگلستان در جهت اعمال استراتژی مقابله با ترک تحصیل دانش آموزان به همکاری با نهاد های محلی آموزش (LEA) و اعطای قدرت اجرایی به نیروهای پلیس در جهت جلب دانش آموزان فراری و باز گرداندن آنان به مراکز آموزشی مبادرت نموده است. لازم به ذکر است که طی سال های ۲۰۰۰-۲۰۰۲، در راستای نیل به چنین سیاست هایی، دولت انگلستان به اختصاص بودجه ۵۰۰ میلیون پوندی مبادرت نموده است.

علاوه بر این در جولای سال ۱۹۹۹، دپارتمان آموزش انگلستان (DFEE) به ارائه قوانینی در خصوص تبیین رفتار انضباطی دانش آموزان مبادرت نمود. گفتنی است که مسئولیت نظارت بر روند اجرایی و مدیریتی

قوانین مذکور به شورای استانداردهای آموزش انگلستان تفویض گردیده است. لازم به ذکر است که عمده هدف طرح استراتژی مقابله با گریز و ترک تحصیل دانش آموزان رده های سنی ۱۷-۱۴ سال را شامل می گردد. عمده دانش آموزان تحت نظارت طرح مذکور (بالغ بر ۷٪ میلیون) به دانش آموزان اقلیت های نژادی اختصاص دارد.

از جمله عمده ترین مشکلات آموزشی پیش روی دانش آموزان اقلیت های قومی که به ترک تحصیل آنان از مدارس منجر می گردد، می توان به عدم آشنایی کافی با زبان انگلیسی، عدم وجود موقعیتهای آموزشی یکسان و پایین بودن سطح استانداردهای آموزشی در میان گروههای نژادی اشاره نمود. گفتنی است که مسؤلیت بررسی و بازنگری راندمان آموزش محلی و معضلات دانش آموزان متعلق به اقلیت های نژادی، بر عهده دواير محلی استانداردهای آموزشی کشور انگلستان می باشد.

۶- معطوف نمودن توجه بر آموزش های ویژه دانش آموزان ایلیاتی

طبق قوانین آموزشی دولت انگلستان، سالیانه معادل ۱۳/۷ میلیون پوند جهت بیمه دانش آموزان خانواده های ایلاتی مناطق محلی کشور اختصاص می یابد.

گفتنی است که بودجه مذکور جهت ارائه خدمات آموزشی سیار به ۱۳۰ منطقه آموزش محلی کشور (بیش از ۳۴۴ مدرسه) اختصاص می یابد.

جوامع ایلاتی مذکور در قانون فوق، اقلیت های نژادی مستقر در مناطق مختلف کشور اعم از چادر نشینان، کولی های دوره گرد، خانواده های توریست و نمایشگران سیرک و ... را شامل می گردد. مسؤلیت ارائه خدمات آموزشی به دانش آموزان ایلاتی و دانش آموزان اقلیت های نژادی ساکن در کشور انگلستان، بر عهده دپارتمان آموزش اقلیت های نژادی (EMTAG) است.

گفتنی است که سالیانه بالغ بر ۱۶۲/۵ میلیون پوند بودجه آموزشی به دپارتمان مذکور تخصیص می یابد. بودجه مذکور در جهت افزایش تسلط دانش آموزان اقلیت های نژادی و دانش آموزان ایلاتی، بی خانمان و پناهنده به زبان انگلیسی هزینه می گردد.

۷- برگزاری دوره های آموزش پایه ویژه نوجوانان و بزرگسالان

دولت بریتانیای کبیر در کنفرانس جهانی آموزش همگانی که در مارس سال ۱۹۹۰، در کشور تایلند برگزار گردید، حضور یافت. مطرح و برآورده نمودن احتیاجات کلی آموزش، هدف اصلی کنفرانس مذکور بوده است. از جمله دیگر اهداف کنفرانس مذکور می توان به برگزاری دوره های آموزش پایه ویژه جوانان و بزرگسالان اشاره نمود. در جهت پیروی از اصول کنفرانس مذکور، دولت UK نیز برنامه ها و اهداف آموزشی

خود را در قالب 6 بند ارائه نمود. به عبارت دیگر از دهه ۱۹۹۰ کلیه فعالیتهای مقاطع آموزشی کشور با استراتژی های آموزشی (EFA) متقارن گردید.

۸- طرح آموزش و استخدام

طرح آموزش و استخدام، طرح کلیدی دولت انگلستان در جهت برآورده نمودن نیازمندی های شغلی عمده ای از افراد بیکار با مهارت های پایه آموزشی محدود می باشد. بنا بر طرح مذکور، کلیه افراد رده های سنی ۲۴-۱۸ سال که از قدرت خواندن، نوشتن و محاسبه محدودی برخوردار بوده و باخطر عدم اشتغال نیز روبه رو می باشند، شناسایی و مورد ارزیابی قرار می گیرند. از جمله اصلی ترین اهداف طرح مذکور، تربیت و فراهم نمودن فرصت شغلی برای بیش از ۲۵۰۰۰۰۰ نفر می باشد. گفتنی است که بالغ بر ۶/۲ بیلیون پوند جهت اجرای طرح اختصاص یافته است. در عمده ارزیابی های صورت گرفته توسط مجریان طرح مذکور مشخص گردیده است که عمده دلایل عدم اشتغال و برخورداری افراد بی کار از مهارت های پایه آموزشی عواملی چون عدم اعتماد به نفس، انگیزه کم و یا عدم برخورداری از مهارت های شخصی بوده است که به عدم برخورداری مهارت های پایه افراد باز می گردد. از جمله مهم ترین اقدامات به عمل آمده توسط مجریان طرح مذکور بین سال های ۲۰۰۰-۱۹۹۸، می توان به اختصاص ۶۶۸ میلیون پوند جهت ارائه ۲۳۵ فرصت شغلی به افراد فاقد شغل اشاره نمود. از جمله مهم ترین دستاوردهای طرح آموزش فوق می توان به افزایش انگیزه افراد فاقد شغل در برخورداری از آموزش های پایه و مشاغل مناسب اشاره نمود.

در ایرلند نیز، طرح آموزش و استخدام، برای نخستین بار، طی آوریل سال ۱۹۹۸ برای افراد رده های سنی ۲۴-۱۸ سال به اجرا درآمد. هدف اجرای طرح مذکور ارائه خدمات مشاوره آموزشی در جهت استخدام و یا جابه جایی شغلی افراد بی کار و یا برخوردار از مشاغل کاذب بود.

طی ژوئن سال ۱۹۹۸، طرح مذکور در خصوص افراد بالای رده سنی ۲۵ سال جهت فراهم نمودن فرصت استخدام و آموزش برای آن دسته از افرادی که بالغ بر ۱۸ ماه یا بیشتر بی کار بوده اند، به اجرا در آمد. در مورخه ۱ آگوست سال ۱۹۹۹ نیز، طرح استخدام موقتی افراد با تأکید بر ارتقاء مهارت ها و سطح رقابت پذیری بزرگ سالان غیر شاغل در جهت برخورداری از مشاغل کوتاه مدت به اجرا در آمد.

اولویت ها و علایق آموزشی

وزارت آموزش و پرورش انگلستان به تبیین ۶ سیاست کلیدی آموزشی به شرح ذیل مبادرت نموده است :

- ۱- تأمین کیفیت آموزشی از طریق تفویض مسئولیت به مدارس سراسر کشور در جهت ارتقاء سطح آموزشی، ارتقاء سطح کیفی و کمی مقطع آموزش متوسطه، ارتقاء سطح کیفی تدریس در مدارس و تشویق برقراری مشارکت میان مسوولین حوزه آموزش و والدین کودکان

۲- ایجاد انگیزه در شهروندان انگلیسی و کارفرمایان حوزه صنایع جهت سرمایه گذاری در آموزش عمومی و حرفه ای

۳- تشویق شهروندان انگلیسی به پرهیز از رفاه طلبی و استقبال از کار از طریق حضور در مراکز آموزشی گفتنی است که با افزایش ۲۷ درصدی نرخ بی کاری و گسترش شکاف میان افراد شاغل و بی کار، توجه عمده ای به کاهش شکاف موجود از طریق اجرای اقدامات ذیل معطوف گردیده است:

۱- اعمال سیاستهای فقرزدایی و برقراری عدالت اجتماعی در میان کودکان کم آموز متعلق به اقشار محروم جامعه

۲- هماهنگ سازی ظرفیت بازارکار با نیازهای فردی و تغییرات اقتصادی جامعه
در این راستا، افزایش قابلیت اشتغال افراد و تطبیق مهارتهای فردی با الگوهای محیط کار مورد تاکید واقع گردیده است.

۳- تقویت زمینه های مشارکتی آموزشی در جهت توسعه سیاستهای آموزشی مدارس و افزایش قابلیت اشتغال در جهت نیل به عدالت اجتماعی و برخورداری از اقتصاد کارآمد و پویا

اصلاحات آموزشی

از جمله مهمترین اصلاحات آموزشی اعمال شده بر ساختار نظام آموزشی کشور انگلستان می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- برپایی دوره های آموزش ملی (NGFL)

از دهه ۱۹۹۰، دولت انگلستان بر توسعه و گسترش استفاده از تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات (ICT) در مدارس سراسر کشور تاکید نموده است. از جمله مهم ترین پی آمدهای مثبت اجرای چنین سیاستی می توان به ارتقاء سطح دانش دانش آموزان و حضور مثبت و گسترده آنان در اقتصاد کشور اشاره نمود. از جمله مهم ترین اقدامات دولت انگلستان در جهت توسعه امکانات تکنولوژی در مدارس و مراکز آموزشی کشور می توان به برگزاری دوره های آموزشی از طریق امکانات تکنولوژیک نظیر تلویزیون های دیجیتالی و شبکه های آموزشی اینترنتی و مجهز نمودن کتاب خانه دانشگاه ها و مدارس و پارک های علمی کشور به امکانات آموزشی دیجیتال و اینترنتی اشاره نمود.

از جمله دستاوردهای مهم چنین سیاستی نیز می توان به برخورداری تعداد ۱۲ هزار مدرسه و مرکز آموزشی کشور از امکانات آموزشی دیجیتال تا سال ۲۰۰۲ اشاره نمود.

از جمله مهم ترین اهداف دولت انگلستان در جهت توسعه امکانات تکنولوژیک ارتباطاتی و اطلاعاتی مدارس سراسر کشور که تا سال ۲۰۰۲ به تحقق پیوست، می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- تجهیز کلیه مدارس، دانشگاه ها، کالج ها، کتاب خانه ها و مراکز اجتماعی کشور به شبکه های ارتباطاتی تکنولوژیکی من جمله شبکه اینترنت، تلویزیون های دیجیتال و

۲- ایجاد رقابت در میان معلمان مقاطع مختلف آموزشی جهت بهره گیری از امکانات تکنولوژیک ارتباطاتی- اطلاعاتی در دوره های آموزشی

۳- معرفی کشور انگلستان به عنوان مرکز نرم افزارهای آموزشی و کشور پیش رو در صدور خدمات آموزش تکنولوژیک به کشورهای مختلف جهان

۴- تخصیص بودجه ۶۵۷ میلیون پوندی در جهت توسعه امکانات تکنولوژیک آموزشی (ICT) به مدارس سراسر کشور تا سال ۲۰۰۲

۵- تخصیص بودجه ۲۳۰ میلیون پوندی به معلمان فعال در زمینه آموزش تکنولوژیک (ICT)

پیشرفت در دستیابی به تکنولوژی های جدید در حوزه آموزش کشور طی سال های اخیر از رشد چشم گیری برخوردار بوده است. به نحوی که سهم دانش آموزان مقاطع مختلف آموزشی از میانگین یک سیزدهم به یک هشتم تقلیل یافته است. به عبارت دیگر، نرخ مدارس ابتدایی و متوسطه متصل به شبکه های اینترنت از ۱۷ و ۸۳ درصد طی سال ۱۹۹۹ به ۶۲ و ۹۳ درصد طی سال ۲۰۰۰، افزایش یافته است. در اسکاتلند نیز بنا به تصویب اصلاحات آموزشی طی سال ۲۰۰۰، آموزش بهداشت و آموزش اجتماعی به دانش آموزان رده های سنی ۱۴- ۵ سال ارائه می گردد.

به منظور گسترش آموزش های تکنولوژیک ICT در مدارس اسکاتلند بودجه ای بالغ بر ۶۲ میلیون پوند جهت اجرای طرح ۳ساله توسعه آموزش های تکنولوژیک تا سال ۲۰۰۳ اختصاص یافته است. علاوه بر این، مرکز آموزش های تکنولوژیک معلمان اسکاتلند به منظور ارائه موضوعات on-line و به روز آموزشی به مدیران و معلمان مقاطع مختلف آموزشی تشکیل یافته است.

در حوزه آموزش معلمان با بهره گیری از امکانات ICT، مبلغ ۲۳ میلیون پوند سرمایه گذاری شده است. در مورخه مارس ۱۹۹۹ هم چنین انجمن مشاورین توسعه آموزشی اسکاتلند با عنوان (AGSD) که تحت نظارت پارلمان اسکاتلند فعالیت می نماید، تشکیل یافت.

از جمله مهم ترین اهداف انجمن مذکور می توان به اجرای فعالیت های ۱۰ گانه در جهت ایجاد توسعه پایدار در حوزه آموزش و آموزش در قالب توسعه پایدار اشاره نمود. طی سال های اخیر کلیه مدارس ایرلند از برنامه های آموزش ملی (NGFL) تبعیت می نمایند.

در رأس چنین برنامه هایی تا سال ۲۰۰۲ می توان به برنامه های آموزشی شبکه ۱۹ ایرلند با عنوان NINE Connect که مجموعه ای از خدمات آموزشی به روز در پرتو اهداف برنامه های آموزش ملی (NGFL) در جهت حمایت آموزش های تکنولوژیک در مدارس سراسر کشور) اشاره نمود. برگزاری کنفرانس های آموزشی شبکه ای و راه اندازی شبکه های آموزشی ایالتی در جهت تسهیل تبادل الکترونیکی داده های اطلاعاتی و ایجاد منبع قوی تر آموزش برای شهروندان ایرلندی از جمله دیگر برنامه های آموزش ملی ایرلند محسوب می گردد. پروژه دسترسی به اطلاعات مدیریتی on-line نیز از جمله بزرگترین و جامع ترین سیستم های اطلاعاتی نظام آموزشی ایرلند محسوب می گردد که مشارکت معلمان در سیستم های اداری و برنامه های مدیریتی آموزشی را تحت پوشش قرار می دهد. گفتنی است که بودجه ای بالغ بر ۵/۲ میلیون پوند در جهت افزایش مهارت های معلمان ایرلندی در زمینه ارتقاء مهارت های تکنولوژیک آموزشی (ICT) اختصاص می یابد.

۲- توسعه برنامه های آموزشی

مطابق استاندارد های آموزشی مصوب سال ۱۹۹۸، کلیه نهادهای آموزش محلی (LEA)، عهده دارمسئولیت طراحی و ارائه برنامه های توسعه آموزشی (EDP) می باشند. برنامه های توسعه آموزشی (EDP) مقیاس اصلی عمل کرد نهادهای آموزش محلی (LEA) در جهت پیش برد استانداردهای آموزشی محسوب می گردند. برنامه های توسعه آموزشی (EDP) طرح های ۳ ساله آموزشی می باشند که در معرض بازنگری منظم دبیرخانه مرکزی دولت انگلستان قرار دارند.

(LEA) ها از (EDP) قابل قبولی برخوردار می باشند. به طور کلی می توان گفت که هر یک از نهادهای آموزش محلی دپارتمان آموزش انگلستان (DFE) به ارائه خدمات مشاوره به (LEA) ها؛ نهادهای نظارتی آموزش محلی (EDP) و انجمن توسعه آموزشی مدارس کشور مبادرت می نمایند. مسئولیت بررسی عمل کرد مراکز آموزشی محلی که به نهادهای آموزشی محلی تفویض گردیده است، مکانیسمی در جهت افزایش استانداردهای آموزش کشور محسوب می گردد.

از جمله مهم ترین جنبه های مثبت عمل کرد نهادهای مذکور می توان به تاثیر قابلیت (LEA) در حمایت از مدارس محلی کشور اشاره نمود.

گفتنی است که مسئولیت بررسی قانونی عمل کرد مدارس کشور طی ژانویه سال ۱۹۹۸ به کلیه نهادهای محلی آموزشی (LEA) تفویض گردید. این درحالی است که تا پیش از سال ۱۹۹۸، تنها تعداد محدودی از نهادهای مذکور از چنین مسئولیتی برخوردار بودند. به عبارت دیگر درحال حاضر تعداد ۵۰ نهاد آموزش محلی (LEA) تحت نظارت دایره استانداردهای آموزشی OFSTED به فعالیت می پردازند و این در حالی است که تا پیش از سال ۱۹۹۸ تنها نهادهای آموزشی محلی هاکنی، اسلینگتون، لیورپول و لیستر فعالیت داشته

اند. از سپتامبر ۱۹۹۸، کلیه مدارس کشور ملزم به انتشار عمل کرد تحصیلی دانش آموزان می باشند. فن آوری اطلاعات در خصوص نحوه عمل کرد مدارس و مراکز آموزشی کشور استراتژی کلیدی و کلی دولت در جهت افزایش استانداردهای آموزشی محسوب می گردد. از جمله دیگر برنامه های توسعه آموزشی کشور می توان به طرح سواد آموزی ملی اشاره نمود. از سپتامبر سال ۱۹۹۸، کلیه مدارس ابتدایی کشور ملزم به ارائه برنامه های آموزشی ۱ ساعته سواد آموزی گردیدند. اعمال چنین سیاستی، اثرات مثبتی بر روش های آموزشی و سازماندهی دروس داشته و به افزایش استانداردهای آموزشی مدارس منجر گردیده است.

در حمایت از طرح ملی سواد آموزی، کلیه معلمان ابتدایی کشور ملزم به گذراندن دوره های آموزشی ویژه ای گردیده اند. دولت انگلستان نیز جهت نیل به طرح مذکور در جهت تشکیل شبکه آموزشی با بیش از ۲۵۰ مشاور محلی اقدام نموده است. گفتنی است که سرمایه سالیانه ای معادل ۵۰ میلیون پوند در جهت اجرای طرح سواد آموزی ملی هزینه می گردد.

۳- اجرای برنامه های تشویقی آموزشی

از دسامبر سال ۱۹۹۸، دپارتمان آموزش انگلستان (DFEE) به طراحی طرح تشویقی آموزشی ویژه رده های سنی ۱۷-۱۶ سال مبادرت نموده است. هدف از طراحی چنین برنامه ای، ترغیب ورود مجدد دانش آموزان به مراکز آموزشی و علمی کشور می باشد. تاکید طرح مذکور تنها بر کسب سواد علمی نبوده، بلکه بر تقویت محدوده کلی مهارت های اجتماعی دانش آموزان از طریق قرار گرفتن در مسیر اصلی آموزش و پرورش تاکید دارد. در نتیجه اجرای طرح مذکور از سپتامبر سال ۱۹۹۹، سالیانه حدود ۱۰۰ هزار دانش آموز انگلیسی تحت تعلیم مجدد قرار می گیرند. جهت تشویق هر چه بیشتر دانش آموزان از سپتامبر سال ۲۰۰۰، طرح گسترش ارتباطات و تکنولوژی اطلاعات (IT) در مراکز آموزشی کشور به مورد اجرا در آمده است. پیرو اجرای طرح های تشویقی آموزشی طی جولای سال ۱۹۹۸، همچنین وزیر کشور به تشکیل هیئتی جهت تجزیه و تحلیل علل عدم گرایش نسبی از جوانان به آموزش و یا بازار کار مبادرت نموده و پیشنهادهای در جهت کاهش این معضل ارائه نمود. به موجب شناسایی معضلات مذکور از تاریخ ۱۳ جولای سال ۱۹۹۹، طرح برخورداری از آموزش و کارویژه دانش آموزان رده های سنی ۱۸-۱۶ سال تحت نظارت وزارت کشور، دپارتمان آموزش انگلستان به اجرا در آمد. به موجب تجزیه و تحلیل فوق مشخص گردید که در کشور انگلستان نرخ کمتری از مشارکت افراد رده های سنی ۱۸-۱۶ سال در برنامه های آموزشی برقرار بوده و اختلاف فاحشی نسبت به رقبای اتحادیه اروپا مشاهده می گردد. به عبارت دیگر، در کشور انگلستان سالیانه تعداد ۱۶۰ هزار فرد بین رده های سنی ۱۸-۱۶ سال از فعالیت در بازار کار و آموزش کناره گیری می نمایند. انجمن خدمات حمایتی جوانان، نهاد دولتی کشور انگلستان است که به ارائه خدمات شغلی و آموزشی ویژه جوانان رده های سنی ۱۹-۱۳ سال مبادرت می نماید. از جمله مهم ترین اهداف انجمن مذکور می توان به

تلاش در جهت فارغ التحصیلی جوانان تا رده سنی ۱۹ سال، یافتن شغل متناسب با رشته تخصصی آموزشی و ارتقاء مهارت‌های علمی و اجتماعی جوانان اشاره نمود.

از جمله دیگر اهداف انجمن مذکور می‌توان به ارائه آموزش‌های جامع تحت سه مسیر اصلی آموزش دانشگاهی، آموزش تکمیلی پایه، باکیفیت بالا و آموزش ضمن خدمت به دانش‌آموزان اشاره نمود. حمایت‌های مالی بیشتر از دانش‌آموزان انگلیسی‌من جمله ارائه کارت‌های خدماتی ویژه جوانان در جهت کاهش هزینه‌های ایاب و ذهاب، هزینه‌های تدارک ابزار آموزشی و شهریه‌های آموزشی نیز توسط انجمن مذکور صورت می‌گیرد. علاوه بر این، مؤسسه "White Paper learn to Succeed" نیز مؤسسه‌ای حمایتی ویژه جوانان انگلیسی است که به حمایت از نیازهای شخصی جوانان مبادرت می‌نماید. گفتنی است که خدمات مذکور توسط شبکه‌ای از مشاورین شخصی ارائه می‌گردد. در خدمات مذکور که به جوانان رده‌های سنی ۱۳-۱۹ سال ارائه می‌گردد، دو گروه از جوانان (جوانان بی بهره از برنامه‌های آموزشی) و (جوانان فعال در حوزه‌های مختلف آموزشی) مد نظر قرار می‌گیرند. انجمن توسعه مهارت‌های پایه آموزشی انگلستان با عنوان (BSA)، انجمن توسعه آموزش ملی انگلستان و ولز می‌باشد که توسط دولت و در جهت افزایش استاندارد مهارت‌های پایه آموزشی تشکیل یافته است.

انجمن (BSA) ابتداء طی سال ۱۹۸۰، تحت عنوان انجمن توسعه مهارت‌های پایه بزرگسالان با عنوان (ALBSU) تشکیل یافته و سپس طی سال ۱۹۹۴ به انجمن توسعه مهارت‌های پایه آموزش کودکان و بزرگسالان انگلیسی (BSA) تغییر وضعیت داد. طی سال‌های اخیر، حمایتها و مشارکتهای دپارتمان آموزش انگلستان (DFEE) به انجمن توسعه مهارت‌های پایه آموزشی انگلستان تعلق می‌گیرد. انجمن فوق‌همچنین نقش حیاتی در جهت گسترش ابتکارات و برنامه‌های جدید آموزشی و شغلی ویژه و بزرگسالان، فراهم‌سازی صنایع مهم در جهت گسترش ابتکارات و برنامه‌های جدید آموزشی و شغلی ویژه جوانان و بزرگسالان و فراهم آوردن تحقیقات و اطلاعات لازم برای معلمان، مؤسسات و دانش‌آموزان ایفا می‌نماید. طی سال ۱۹۹۷، انجمن فوق با همکاری شبکه‌های تلویزیونی و رادیوهای محلی به سرمایه‌گذاری بیشتری در حوزه ارتقاء مهارت‌های پایه آموزشی مبادرت نمود. این رشته عملیات منطقه‌ای موجب گردیده است تا اکثریت قریب به اتفاق شهروندان انگلیسی از مسائل و مشکلات کم‌سواد و بی‌سواد آگاهی یابند. لازم به ذکر است که تا کنون تعداد ۸۰۰ طرح توسعه مهارت‌های پایه آموزشی در سراسر کشور انگلستان به‌مورد اجرا در آمده است. عمده تاکید انجمن توسعه مهارت‌های پایه آموزشی (BSA) طی سال‌های ۲۰۰۰-۱۹۹۰، بر ارتقاء مهارت‌های پایه شغلی و توسعه بیش از ۸۰ مرکز آموزشی متمرکز بوده است.

۴- طراحی استانداردهای نیروی کار

دپارتمان آموزش و استخدام انگلستان به طراحی استانداردهای نیروی کار طی جولای سال ۱۹۹۷، جهت یکسان سازی خدمات آموزشی و افزایش استانداردهای آموزشی مدارس سراسر کشور مبادرت نمود. چنین استانداردهایی، معلمین ارشد، کارشناسان آموزشی و کارشناسان مدیریت آموزشی را تحت پوشش قرار می دهد. گروه های مذکور سالیانه در وهله گرد هم آمده و به طراحی توصیه های کارشناسی در زمینه توسعه سیاست های آموزشی مبادرت می نمایند.

۵- احداث مدارس بیکون

طرح احداث مدارس بیکون طی سپتامبر سال ۱۹۹۸، در جهت افزایش استانداردهای آموزشی مدارس کشور به مورد اجرا در آمد. مدارس بیکون در زمره بهترین مدارس کشور قرار داشته که در جهت معرفی سیاست های موفقیت آمیز آموزشی و توسعه روش های موفق آموزشی در کلیه مدارس کشور احداث گردیده اند. آن دسته از مدارس کشور انگلستان که از موقعیت مدارس بیکون برخوردار می باشند، از بودجه اضافی در جهت اجرای فعالیت های آموزشی فوق برنامه برخوردار می گردند.

طی سال های اخیر، ۷۵ درصد مدارس بیکون به برقراری مشارکت های گسترده با سایر مدارس کشور مبادرت نموده اند. گفتنی است که از سپتامبر سال ۱۹۹۹، تعداد ۱۲۵ مدرسه تحت پوشش طرح مشارکت با مدارس بیکون قرار گرفته اند. از جمله مهم ترین اقدامات بعمل آمده در جهت توسعه سیاست های مشارکتی مدارس بیکون می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- برگزاری سمینارهای آموزشی و مشاوره ای با حضور اکثریت معلمین و مدیران مدارس کشور

۲- گسترش مشارکت با مؤسسات و مدارس محلی (LEA)

گفتنی است که طی دسامبر سال ۲۰۰۰، تعداد ۳۰۰ مدرسه بیکون دیگر به شبکه مدارس بیکون کشور انگلستان اضافه گردید. لازم به ذکر است که حداقل تعداد ۴ مدرسه بیکون در نواحی بین شهری فعالیت دارند. مدارس بیکون اغلب به عنوان مراکز حمایتی اصلی حوزه آموزش به حمایت از شاگردان ممتاز و با استعداد می پردازند.

۳- افزایش استانداردهای آموزشی مدارس

در مورخه ۲۲ مارس سال ۱۹۹۹، دولت به اجرای برنامه های ۳ ساله آموزشی بالغ بر ۳۵۰ میلیون پوند جهت افزایش استانداردهای آموزشی مدارس بین شهری شهرهای لندن، منچستر، اسکاتلند، لیورپول، نیوزلی، بیرمینگ هام، لیدزی و برادفورد مبادرت نمود. اجرای برنامه های مذکور به افزایش استانداردهای

آموزشی مدارس بین شهری و بر طرف نمودن موانع آموزشی منجر گردیده است. از جمله مهم ترین برنامه های آموزشی مذکور می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- فراهم نمودن موقعیت های مناسب آموزشی برای دانش آموزان با استعداد و نخبه

۲- احداث شبکه های آموزشی جدید بین شهری

۳- ارائه خدمات مشاوره و تعیین مشاورین خصوصی برای کلیه دانش آموزان کشور

در اسکاتلند نیز طی سال های ۲۰۰۱-۱۹۹۹، بودجه ویژه ای جهت توسعه طرح های آموزشی و افزایش عملکرد مدارس بین شهری اختصاص یافت. گفتنی است که بخشی از بودجه مذکور به استخدام معلمان مدارس آموزشی با حداکثر ۱۵ دانش آموز اختصاص می یابد.

طرح بهبود وضعیت آموزشی مدارس کشور ایرلند (SIP) نیز در فوریه سال ۱۹۹۸ به اجرا در آمد. گفتنی است که طرح مذکور، در جهت معرفی برنامه های دولت و افزایش استانداردهای آموزشی مدارس ایرلند شمالی طراحی گردیده است.

دایره استانداردهای آموزشی

مسئولیت ارائه اطلاعات جامع به والدین در زمینه راندمان عملکرد دانش آموزان برعهده دایره استانداردهای آموزشی انگلستان (OFSTED) می باشد. بررسی قدرت و ضعف آموزشی مدارس، ارائه استانداردهای قابل قبول آموزشی و معرفی مدارس موفق و ناموفق کشور از جمله فعالیت های دایره مذکور محسوب می گردد. مسئولیت بررسی منظم کلیه مدارس کشور برعهده دولت انگلستان می باشد. مرحله اول بررسی های مذکور طی سال ۱۹۹۷، درخصوص مدارس مقدماتی متوسطه و طی سال ۱۹۹۸، درخصوص مدارس ابتدایی و استثنایی به اجرا در آمد.

مطابق قوانین اصلاحات آموزشی مصوب ژانویه سال ۲۰۰۰، فاصله زمانی بررسی های مذکور تغییر نموده و به کمتر از ۶ سال کاهش یافته است. مسئولیت بهبود راندمان آموزشی مدارس که از عمل کرد ضعیفی برخوردار می باشد نیز، بر عهده دولت انگلستان می باشد.

آن دسته از مدارس که در بررسی های دایره استانداردهای آموزشی انگلستان (OFSTED) از عملکرد ناموفقی برخوردار باشند، می بایستی ظرف ۲ سال تغییر رویه داده و در جهت ارتقای سیاست های خود برآیند، که در غیراین صورت از فعالیت آنان خودداری به عمل می آید.

طبق آمار بدست آمده توسط دایره استانداردهای آموزشی انگلستان (OFSTED)، بالغ بر ۱۳ درصد از مدارس کشور ناموفق بوده و یا در معرض تعطیلی قرار دارند.

روند بررسی عملکرد مراکز آموزشی و مدارس کشور توسط اعضای هیأت مدیره در مشاوره با نهادهای آموزش محلی (LEA) و از طریق ترسیم عملکرد مدارس و بحث های کلیدی پیرامون نقاط قوت و ضعف آموزشی مدارس صورت می گیرد. گفتنی است که طی سال های ۲۰۰۰-۱۹۹۹، بودجه ای بالغ بر ۲۵۱/۵ میلیون پوند جهت بهبود امکانات کیفی و کمی آموزشی و غیر آموزشی مدارس سراسر کشور اختصاص یافت.

ارزیابی تحصیلی

در سیستم ارزیابی ملی آموزش انگلستان، محتوا و استراتژی عملکرد نظام آموزشی کشور مورد بررسی قرار می گیرد. ارزیابی های ملی آموزش از دانش آموزان رده های سنی ۱۴-۱۱-۷ سال در موضوعات و رشته های پایه آموزشی اعم از انگلیسی، ریاضیات و علوم طبیعی به عمل می آید. ارزیابی آموزشی دیگری تحت عنوان ارزیابی زبان و لث نیز در مدارس و لث زبان صورت می گیرد. لازم به ذکر است که تا پیش از دهه ۱۹۹۰، ارزیابی های آموزشی درخصوص موضوعات بیشتری صورت می گرفت اما در حال حاضر بر مبنای سیاست های دپارتمان آموزش انگلستان، ارزیابی ملی تنها به موضوعات پایه و اصلی محدود گردیده است. ارزیابی های ملی آموزشی تحت نظارت مقامات محلی آموزشی صورت می گیرد. ارزیابی تحصیلی دانش آموزان رده سنی ۷ سال نیز توسط معلمان مدارس کشور صورت می گیرد. این در حالی است که ارزیابی دانش آموزان رده های سنی ۱۴-۱۱ سال توسط دواير آموزشی خارج از مدارس اعمال می گردد.

در پایان مقطع مقدماتی آموزش متوسطه (رده سنی ۱۶ سال) گواهی نامه دوره تحت عنوان (GCSE) به دانش آموزان ارائه می گردد. در آزمون (GCSE) قابلیت و توانایی دانش آموزان در موضوعات جداگانه و خاص آموزشی و بر اساس مقیاس گزینش (A-G) صورت می گیرد. گفتنی است که نمرات (A-C) به منزله قبولی دانش آموزان در دوره آموزش مذکور می باشد.

در سطوح پیشرفته آموزشی (GCA) و (GCE) نیز از دانش آموزان تعداد ۴-۲ آزمون به عمل می آید. آزمون (GCE) طی سال ۱۹۸۹، به عنوان مشوق دانش آموزان جهت ادامه تحصیلات تکمیلی آکادمیک به اجرا در آمد. گفتنی است که موفقیت در آزمون مذکور به منزله کسب حداقل استاندارد لازم جهت ورود به دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کشور می باشد. آزمون ملی فنی و حرفه ای (GNVQ) نیز به عنوان حداقل استاندارد حرفه ای لازم جهت پذیرش دانش آموزان دوره های آموزش فنی و حرفه ای مطرح می گردد. آزمون (NVQ) نیز در جهت مشخص نمودن صلاحیت شغلی دانش آموزان برگزار می گردد.

قوانین آموزشی

از جمله مهم ترین قوانین آموزشی کشور انگلستان می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- قانون اصلاحات آموزشی ویژه برنامه های آموزش ملی

۲- قانون ویژه مراقبت ، پرورش و حمایت از کودکان انگلیسی

۳- قانون آموزش و پرورش اسکاتلند

۴- قوانین محلی آموزشی

نهادهای مرکزی آموزشی

نواحی آموزشی مختلف کشور انگلستان من جمله اسکاتلند، ولز و ایرلند هر یک از وظایف انحصاری خود در ارائه خدمات آموزشی برخوردار می باشند. سیاست و سرمایه گذاری های آموزشی در کشور انگلستان توسط دپارتمان آموزش و استخدام انگلستان (DFEE) صورت می گیرد.

مسئولیت فوق در اسکاتلند توسط نهاد آموزش اسکاتلند؛ در ولز توسط انجمن ملی آموزش و در ایرلند شمالی توسط دپارتمان آموزش ایرلند شمالی صورت می گیرد. گفتنی است که بودجه آموزشی کشورهای فوق یا مستقیماً از محل بودجه دولتی و یا از طریق نهادهای محلی آموزشی (LEA) که در اسکاتلند تحت عنوان (SLA) یاد می گردد و یا از طریق مجالس و شوراهای محلی تأمین اعتبار می گردد. کلیه موسسات آموزشی کشور انگلستان از پایین ترین سطوح تا پیشرفته ترین سطوح آموزشی از سیستم های ویژه مدیریتی برخوردار می باشند. برنامه ها و سیاست های آموزشی هر یک از کشور های فوق، در ارتباط با ساختار (EFA) به صورت جداگانه توصیف می گردد.

مدیریت آموزشی

مسئولیت اصلی اداره و نظارت بر برنامه های آموزشی مدارس و مراکز آموزشی انگلستان و ولز بر عهده دپارتمان آموزش انگلستان و دایره آموزشی ولز می باشد. نهادهای مذکور همچنین مسئولیت اتخاذ سیاست های آموزشی و برگزاری دوره های آموزش معلمان را بر عهده دارند. این در حالی است که عمده مسئولیت اجرایی و نظارتی مراکز آموزشی انگلستان بر عهده نهادهای آموزش محلی (LEA) می باشد. از جمله اصلی ترین وظایف نهادهای آموزش محلی (LEA) می توان به پرداخت حق الزحمه معلمان و فراهم نمودن امکانات آموزشی برای مراکز آموزشی کشور اشاره نمود. نهادهای آموزشی محلی LEA

همچنین مسؤولیت کسب اطمینان از روند عملکرد مدارس کشور را بر عهده دارند. طی سال های اخیر با اعمال تغییرات اساسی در ساختار مدیریتی نظام آموزشی کشور هیئت مدیره آموزش برای کلیه مدارس کشور تشکیل یافت. رؤسای انجمن معلمان و والدین انتخاب شده و کلیه مدارس کشور از بودجه دولتی مشخص (تقریباً ۷۵ درصد هزینه مدارس) برخوردار می گردند. طی سال های اخیر تغییرات کلی اعم از تمرکز بر بودجه های مرکزی و کاهش دامنه مسؤولیتی نهادهای آموزش محلی و افزایش بودجه آموزشی اعمال گردیده است. لازم به ذکر است که بودجه مراکز آموزشی بر اساس تعداد و سن دانش آموزان مدارس و احتیاجات آموزشی و اجتماعی مدارس کشور توزیع می گردد. از جمله مهم ترین نهادهای مدیریتی نظام آموزشی کشور انگلستان می توان به نهادهای ذیل اشاره نمود:

۱- دپارتمان آموزش و اشتغال انگلستان

۲- دایره آموزش و پرورش ولز

۳- دایره آموزش و پرورش اسکاتلند

۴- وزارت آموزش و پرورش ایرلند شمالی

۵- نهادهای محلی آموزش و پرورش (LEA)

وزارت آموزش و پرورش انگلستان با عنوان (DFE) مسؤولیت رسیدگی و نظارت بر کلیه جنبه های تحصیلی کشور انگلستان را برعهده دارد، ضمن این که وزارت کار و امور استخدامی (ED) نیز مسؤولیت اجرای برنامه های آموزش حرفه ای مشاغل و ابتکارات آموزشی و پرورشی را عهده دار می باشد. این در حالی است که **Welsh Office (WO)** مسؤولیت اجرا و نظارت بر امور آموزشی و پرورشی ولز برعهده دارد. از جمله اختیارات کلی نهاد های مذکور می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- تعیین اهداف و تدوین خط مشی آموزش ملی

۲- ارزیابی و برنامه ریزی تحصیلی

۳- حمایت از توسعه برنامه های آموزشی مدارس و مراکز علمی

۴- تعیین حداقل استانداردهای تحصیلی و نظارت بر کیفیت و بودجه آموزشی

چنانچه مقامات محلی آموزش و پرورش یا هیئت مدیره مؤسسات آموزشی به طور رضایت بخشی از عهده وظایف خود بر نیایند در این صورت مقامات مسؤل مرکزی از قدرت مداخله برخوردار می گردند. مقامات مرکزی هم چنین ابزار و وسایل مهمی جهت نظارت و بویژه تخصیص منابع معین آموزشی را در اختیار دارند که از آن جمله می توان به اعطای مجوزهای تحصیلی، اعطای کمک های مالی جهت احداث

مدارس و اعطای بورس های تحصیلی و آموزشی اشاره نمود. وزارت آموزش و پرورش انگلستان (DFE) تحت ماده ۶۲ از قانون مصوب ۱۹۴۴ آموزش و پرورش تدارک امکانات آموزشی و آموزش معلمان مدارس کشور را برعهده دارد. طبق قانون مذکور وزیر آموزش و پرورش معیارهایی را مقرر می نماید که بر طبق آن حضور در دوره های آموزش معلمان برای کلیه معلمان کشور تا زمان نائل آمدن به شرایط (QTS) الزامی است طبق قانون مصوب ۱۹۹۱ ویژه حقوق و خدمات معلمان، وظیفه تعیین حقوق و شرایط اعطای خدمات به معلمان کشور نیز برعهده وزارت آموزش و پرورش می باشد. اصلی ترین مسئولیت وزارت آموزش و پرورش در این خصوص ارائه خدمات مشاوره و آئین نامه های آموزشی به مدارس و مراکز آموزشی کشور است.

DFE توسط وزیر آموزش و پرورش سرپرستی می گردد. عمل کرد های وزارت آموزش و پرورش و نیز مطابق سیاست های آموزش و پرورش کشور است. که در انگلستان توسط وزیر آموزش و پرورش اعمال می گردد. با وجودی که مسئولیت تدارک نیازمندی های معلمان، بررسی صلاحیت و پرداخت حق الزحمه آنان برعهده وزارت آموزش و پرورش و نیز می باشد با این حال مسئولیت وزیر آموزش و پرورش انگلستان به عنوان عالی ترین نهاد آموزشی به قوت خود باقی است. مطابق قانون مصوب ۱۹۹۳ ویژه آموزش و پرورش، ارزیابی و برنامه ریزی تحصیلی مدارس انگلستان تنها در خصوص بهره مندی از چارچوب روشنی از توسعه ارزش ها و استانداردهای آموزش ملی است. مسئولیت مدیریتی حوزه امتحانات آموزشی برعهده ۴ گروه گزینش تحت عنوان (GCSE) و هیئت مدیره گزینش ۵ نفره با عنوان GCE می باشد. کمیته آموزشی با عنوان (WJEC) Welsh Joint هیئت مدیره گزینش آموزشی و نیز GCSE، و GCE فعالیت می نماید. WJEC هم چنین وظیفه هماهنگی و فراهم آوردن تدارکات آموزشی و برنامه ریزی تحصیلی آموزش زبان ولس را برعهده دارد.

مدارس آزاد یا غیرانتفاعی انگلستان نیز به مجرد تصویب قانون مصوب سال ۱۹۸۸ ویژه اصلاحات آموزشی آغاز به فعالیت نمود. مدارس مذکور مراکز آموزشی استانی می باشند که تحت نظارت دوایر محلی دپارتمان آموزش و پرورش قرار نداشته و بودجه خود را از محل آژانس تأمین بودجه مدارس و مراکز آموزشی کشور (FAS) و در ولس از محل دپارتمان آموزشی ولس Welsh Office، تأمین می نمایند. تا اواسط آگوست سال ۱۹۹۴، تعداد ۱۰۰۰ مدرسه در انگلستان و ۱۶ مدرسه در ولس از امتیازات حمایتی آزاد برخوردار گردیدند.

قانون مصوب سال ۱۹۹۳ ویژه آموزش و پرورش به ارائه تدارکات آموزشی و امتیازات حمایتی به مدارس ایالتی و آزاد کشور امتیازات حمایتی آزاد کشور تاکید دارد. هیئت مدیره مدارس تحت حمایت دوایر محلی آموزش و پرورش (LEA)، مسئولیت مدیریت دپارتمان و صیانت از مدارس، انتصاب، کادر آموزشی،

ارزیابی تحصیلی و اخراج معلمین را برعهده دارد. به طور کلی می توان گفت که دواير محلی آموزش و پرورش، هیئت مدیره مدارس و معلمین ارشد کشور، عهده دارمسئولیت ارائه طرح آموزش ملی می باشند. این درحالی است که در عمل سهم عمده مدیریت روزانه مدارس توسط هیئت مدیره مدارس به معلمین ارشد واگذار می گردد. هیئت مدیره مدارس آزاد با برخورداری از امتیازات حمایتی مسئولیت کلیه جنبه های مدیریت امور اداری مدارس غیر انتفاعی کشور اعم از تصمیم گیری درخصوص تعیین بودجه و استخدام کادرآموزشی را برعهده دارند. هیئت مدیره مدارس ایالتی تحت حمایت دواير محلی آموزش و پرورش از نمایندگان عامه مردم، والدین و معلمین مدارس متشکل می گردد. هیئت مدیره مدارس آزاد و غیر انتفاعی از هیچ نماینده ای در دواير محلی آموزش و پرورش (LEA) برخوردار نبوده و اعضای رأی دهنده از معلمین ارشد مدارس متشکل می گردد. قانون مصوب سال ۱۹۹۲ ویژه آموزش عالی آزاد در خصوص توسعه مؤسسات آموزش عالی و کالج های عالی (عمومی و تخصصی)، با حداقل ۱۵٪ دانشجویان است که در مقاطع آموزشی تمام وقت حضور یافته اند.

گفتنی است که به موجب تصویب قانون مذکور، مسئولیت نظارت و تدارک امکانات آموزشی مدارس و مراکز آموزش محلی از دواير محلی آموزشی به مراکز آموزش عالی انتقال یافت. مراکز آموزش عالی متشکل از تعداد ۱۰ تا ۲۰ عضو فعال می باشد که مدیر و اعضای از شورای آموزش محلی را شامل می گردد. اکثر مؤسسات آموزش عالی تحت رهبری ریاست مؤسسه سازمان دهی شده و وی مسئولیت رسیدگی بر نحوه برگزاری دوره های مختلف آموزشی را برعهده دارد.

رؤسای مراکز نیز ممکن است، مسئولیت دپارتمان نظارت برحوزه های مختلف آموزشی را به معاونین ارشد خود واگذار نمایند. در سطوح آموزش عالی، اساتید راهنمای دوره فعالیت دارند، که به عنوان هماهنگ کننده تیم آموزشی عمل نموده و مسئولیت ریاست مراکز آموزشی در جهت ارزیابی کیفیت دوره های آموزشی را برعهده دارند. کلیه مؤسسات آموزش عالی کشور انگلستان از هیئت های اجرایی با مسئولیت تدارک امکانات آموزشی و سازمان دهی امور داخلی دانشگاه ها برخوردار می باشند. دانشگاه ها و مؤسسات رسمی آموزش عالی به اعطای درجات علمی خود مبادرت نموده و این در حالی است که واجد شرایط بودن مؤسسات غیر رسمی آموزش عالی می بایستی توسط دانشگاه های رسمی محرز گردد. مؤسسات غیر رسمی آموزش عالی همچنین به تعیین روش های ارزیابی تحصیلی مبادرت می نمایند و این در حالی است که استانداردهای آموزشی مراکز فوق می بایستی مورد تأیید شورای بودجه آموزش عالی قرار گیرد.

از ریاست حوزه مدیریتی دانشگاه های کشور انگلستان معمولاً تحت عنوان ریاست امور دانشجویی یاد می گردد. هیئت های ارشد مدیریت دانشگاه ها نیز شامل کادر ارشد و کادر غیر آموزشی می باشد که به

بررسی و تعیین سیاست ها و خط مشی کلی دانشگاه های کشور مبادرت می نمایند. هیئت ارشد سنای دانشگاه ها نیز که تحت نظارت هیئت مدیره ارشد دانشگاه ها فعالیت می نمایند، از کادر حرفه ای، رؤسای دپارتمان های آموزشی و نمایندگان اتحادیه های تجاری فعال در حوزه آموزشی متشکل می گردد. گفتنی است که هر ۲ هیئت ارشد آموزشی به تصمیم گیری در خصوص مسائل آموزشی مبادرت می نمایند.

با وجودی که هیئت قانون گذار انحصاری در نظام آموزش عالی کشور انگلستان فعالیت ندارد اما قوانین جامعی طی سال ۱۹۹۲ در خصوص اجرای اصلاحات ساختاری نظام آموزش عالی به تصویب رسیده است. در قانون مصوب سال ۱۹۸۸ ویژه اصلاحات آموزشی، از انواع آموزش های عالی تحت عناوین ذیل یاد شده است:

دوره آموزش عالی معلمین و آموزش ضمن خدمت

دوره های روزانه آموزش عالی

دوره های شبانه آموزش عالی

دوره عالی آموزش فنی و حرفه ای

دوره عالی تحقیقات مدیریتی

دوره عالی آمادگی آموزش معلمان

دوره عالی آمادگی دانش جویان جهت گزینش حرفه ای در سطح آموزشی عالی

بنیان اصلی آموزش عالی در کشور انگلستان دانشگاه ها و سایر مؤسسات آموزش عالی اعم از مؤسسات تخصصی نظیر کالج های مذهبی (الهیات)، هنر، کشاورزی، علوم و ریاضیات بخشی از آموزش عالی نیز توسط کالج های آموزش عالی ارائه می گردد. دانشگاه های آزاد انگلستان نیز فعال بوده و به ارائه دوره های آموزش عالی از طریق اجرای متد آموزشی آموزش از راه دور مبادرت می نمایند. قانون مصوب سال ۱۹۹۲ ویژه آموزش عالی بر اجازه فعالیت مؤسسات آموزش عالی من جمله دانشگاه های بین المللی تحت معیار های آموزشی تأکید می نماید. برخی از مؤسسات آموزش عالی بنا به دلایل تاریخی و در محدوده های معین زمانی تغییر وضعیت داده و به دانشگاه مبدل می گردند. به عنوان مثال مؤسسات تحقیقات تکنولوژیک کالج های فنی تأسیس یافته اما به مرور زمان به دانشگاه تغییر وضعیت داده اند. طبق قانون مصوب سال ۱۹۹۲ ویژه اصلاحات آموزشی، کلیه مؤسسات آموزش عالی کشور انگلستان از مجوز برخوردار از عنوان دانشگاه در صورت احراز شرایط و نیازمندی های لازم آموزشی و ارائه دامنه وسیعی از برنامه های آموزشی برخوردار می گردند.

دوایر محلی آموزشی

طبق قانون مصوب سال ۱۹۴۴ ویژه آموزش و پرورش، مسئولیت تدارک و سازمان دهی بودجه آموزشی مدارس کشور برعهده دوایر محلی آموزش (LEA) است. لازم به ذکر است که تعداد ۱۱۶ دایره آموزش و پرورش محلی (LEA) در انگلستان و ولز فعالیت دارند.

از جمله وظایف اصلی دوایر مذکور می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- ۱- ارائه طرح احداث مدارس و فراهم سازی امکانات آموزش محلی (منطقه ای)
- ۲- نظارت بر خط مشی های آموزشی مدارس محلی و هماهنگی چنین خط مشی هایی با خواسته های والدین دانش آموزان.
- ۳- تأمین بودجه مدارس، تجدید نظر در ساختار مدیریت محلی و تنظیم تاریخ ایام تعطیلی و تحصیلی.
- ۴- نظارت بر کیفیت آموزشی مدارس محلی.
- ۵- ارزیابی و تدارک نیازهای آموزشی و تحصیلی دانش آموزان محلی.
- ۶- ارائه خدمات رفاهی تحصیلی و پرورشی
- ۷- تأمین امکانات ایاب و ذهاب دانش آموزان
- ۸- فراهم آوردن تدارکات ویژه آموزشی برای آن دسته از دانش آموزانی که با افت تحصیلی مواجه گردیده و یا از سلامت جسمانی و روانی برخوردار نمی باشند.
- ۹- اعطای جوایز آموزشی به دانش آموزان و حمایت مالی از آنان
- ۱۰- فراهم آوردن امکانات آموزشی برای افراد بالغ و ارائه خدمات به افراد جوان خارج از ساعات معمول مدارس

گفتنی است که کلیه دوایر محلی آموزشی و پرورشی انگلستان (LEA) از کمیته تحصیلی برخوردار بوده که خط مشی اجرای این مسئولیت ها را تعیین نموده و بر چگونگی اجرای اعمال نظارت دارند. این در حالی است که مدیریت آموزشی این دوایر به مقام ارشد آموزش و پرورش کشور (وزیر آموزش و پرورش) محول گردیده و توسط مشاورین کادر حرفه ای صورت می گیرد. بدین ترتیب مطابق قانون مصوب سال ۱۹۹۳ ویژه آموزش و پرورش دوایر محلی آموزش و پرورش از حق نصب کمیته تحصیلی (آموزش و پرورش) محروم می باشند. این درحالی است که تصویب قانون مذکور به گسترش موفق مسئولیت های مدیریتی و مالی مدارس تحت نظارت دوایر محلی آموزش و پرورش (LEA) منجر

گردیده و مطابق قانون مصوب سال ۱۹۸۸، اعمال اصلاحات و مقررات آموزشی به هیئت مدیره مدارس ابتدایی و متوسطه تحت نظارت دواير محلی آموزش و پرورش LEA تفویض گردیده است. در ایرلند نیز تعداد ۵ هیئت آموزش محلی فعالیت داشته که مسؤلیت ارائه تدارک و ارائه خدمات آموزشی را برعهده دارند. وظیفه اصلی هیئت های مذکور بر آورده نمودن نیازهای آموزشی کالجها و مدارس محلی مقاطع آموزش ابتدایی، متوسطه و آموزش عالی است. مسؤلیت تقویت ساختار مدارس کشور، ارائه خدمات مشاوره آموزشی، استخدام معلمان و کادر آموزشی و ارائه خدمات آموزشی در محدوده آموزش محلی برعهده هیئت های آموزش محلی کشور ایرلند قرار دارد. اما هیئت های مذکور از هیچ گونه قدرتی در جهت بازرسی و نظارت کیفیت آموزش مدارس محلی برخوردار نمی باشند. هزینه کلیه خدمات آموزشی کشور از محل بودجه ملی دپارتمان آموزش ایرلند (DENI) تامین می گردد.

نظارت آموزشی

طبق قانون مصوب سال ۱۹۹۲، ویژه آموزش و پرورش، مسؤلیت کل بازرسی مدارس و مراکز آموزشی انگلستان و ولز به هیئت ارشد نظارت مدارس کشور تحت عنوان (HMCI) تفویض گردید. گفتنی است که از هیئت HMCI در انگلستان تحت عنوان (OFSTED) دایره استانداردهای آموزشی) و در ولز تحت عنوان دفتر (Wales HMCI) یاد می گردد.

گفتنی است، آن دسته از مؤسسات و مراکز آموزشی کشور انگلستان که از محل صندوق و بودجه عمومی تأمین اعتبار می گردند، در معرض ارزشیابی آموزشی خارجی قرار می گیرند. از این روی، کلیه مدارس رسمی کشور انگلستان طی دوره های زمانی چهار ساله مطابق با مقررات آموزشی مصوب سال ۱۹۹۳، ویژه بازرسی مدارس تحت نظارت قرار می گیرند.

مدارس رسمی ولز نیز طی دوره های زمانی چهار ساله مطابق با مقررات آموزشی مصوب سال ۱۹۹۳، ویژه بازرسی مدارس، مورد بازرسی و نظارت قرار می گیرند. علاوه بر این سیستم جدید ارزیابی آموزشی متوسطه طی مورخه سپتامبر سال ۱۹۹۳، و ارزیابی آموزش ابتدایی و استثنایی در مورخه سپتامبر سال ۱۹۹۴، به اجرا در آمد.

دواير محلی آموزش انگلستان (OFSTDED) که بازوی مدیریتی آموزش و حرفه ای انگلستان محسوب می گردند، از حدود ۲۲۰ بازرس آموزشی متشکل گردیده و مسؤلیت تضمین کیفیت سیستم جدید آموزشی و گزارش یافته های بازرسی به دپارتمان آموزش و پرورش انگلستان را برعهده دارند. هیئت مدیریتی نیز مسؤلیت اجرای عملیات مالی و اصلاحی را برعهده دارد. مطابق قانون مصوب سال ۱۹۹۲ ویژه نظارت آموزشی، مسؤلیت بازرسی مدارس و رسیدگی به امور حوزه آموزش و پرورش به بازرسین مدارس

ومراکز آموزشی و بازرسیین ارزیاب محیط های آموزشی تفویض گردیده است. بازرسیین مدارس و مراکز آموزشی نیز مسئولیت نظارت بر مدارس کشور را برعهده داشته و تحت نظارت هیئت نظارت آموزش کشور (HMCI) فعالیت می نمایند.

بازرسیین مدیریتی نیز که مسئولیت نظارت بر برنامه های آموزشی مدیریتی و مالی مدارس و مراکز آموزشی را برعهده دارند عمدتاً بازرگانان و صنعت گران می باشند. بازرسیین مراکز آموزشی نیز عمدتاً از انجمن های محلی آموزش و یا از صنف بازرگانان و صنعت گران می باشند که به ارزیابی و بازرسی مراکز و اماکن آموزشی مدارس سراسر کشور مبادرت می نمایند. بدنبال اجرای قانون مصوب سال ۱۹۹۲ ویژه آموزش عالی، هیئت نظارت بودجه آموزشی کشور تحت عنوان (FEFC) مسئولیت ارزیابی کیفیت امکانات آموزشی و نحوه توزیع بودجه دولتی آموزش عالی کشور انگلستان را عهده دار گردید. هیئت بازرسیین آموزش و پرورش ایرلند نیز، به عنوان هیئت نظارت آموزشی دپارتمان ایرلند (DENI) فعالیت می نمایند. هیئت بازرسیین دپارتمان آموزش و پرورش ایرلند به ارزیابی استانداردهای آموزشی نظام آموزشی ایرلند مبادرت نموده و خدمات مشاوره ای به دپارتمان آموزش ایرلند ارائه می نماید. بهبود استانداردها و گزارش نقاط ضعف نظام آموزشی ایرلند توسط دپارتمان آموزش ایرلند (DENI) صورت می گیرد.

نظام های آموزشی غیر متمرکز

هند

ملاحظات تاریخی

از دیرباز کشور هندوستان مرکزی برای آموزش بوده است. از سالها پیش، دانشوران متعددی به تدریس موضوعات مختلفی نظیر مذهب، داروشناسی، ادبیات، تئاتر، هنر، نجوم، ریاضیات و جامعه شناسی از کتاب مقدس بوده اند. در طول قرن یازده، مسلمانان چندین مدرسه ابتدایی و متوسطه، دانشکده و حتی چندین دانشگاه در شهرهای مختلفی همانند دهلی، لاکنو و الله آباد تأسیس نمودند. در این مدارس زبان عربی به عنوان زبان تعلیمی به کارگرفته می شد. در طول قرون وسطی در زمینه هایی چون علم اخلاق، مذهب، فلسفه، زیباشناسی، معماری، ریاضیات، نقاشی، پزشکی و نجوم روابط صمیمانه ای میان سنت های هندو اسلامی برقرار گردیده بود. این در حالی است که با پا به عرصه گذاردن انگلستان در کشور و حمایت مأمورین اروپایی، آموزش رسمی به عرصه ظهور درآمد. طی سال ۱۸۱۷ دانشکده هندو در کلکته و نهاد Elphinstone در بمبئی تأسیس گردید. طی سال ۱۸۵۷ نیز سه دانشگاه در کلکته، مدرس و بمبئی

احداث گردید. از آن زمان به بعد، آموزش غربی از پیشرفت چشمگیری در هندوستان برخوردار بوده است. کشور هندوستان با برخورداری از ۲۲۶ دانشگاه، ۴۲۸ دانشکده مهندسی و تکنولوژیکی و بیش از ۱۰۰ دانشکده پزشکی، کشاورزی و تعداد زیادی از مراکز آموزشی، مدعی است که کشورش در موقعیتی قرار گرفته که همانند معدود کشورهای جهان رهبری آموزش عالی دانش آموزان و دانشجویان کشورهای مختلف را بر عهده دارد. در حال حاضر دانشگاه های هند و نهادهای عالی آموزشی و تحقیقاتی کشور، در انتقال علم به مرزهای تکنولوژیکی و علوم کمک زیادی نموده است. از سوی دیگر دانشگاه ها و سایر نهادهای آموزش عالی در محدوده موضوعات نظیر انسان شناسی و فیزیک و شیمی کاربردی، نقش برجسته و مهمی در رهبری جامعه به سوی کشوری صنعتی و پیشرفته ایفا نموده اند. توسعه این کشور در زمینه تکنولوژی فضایی، تولید و به راه اندازی ماهواره ها و توسعه انرژی هسته ای، نیز این کشور را در زمره ملت های توسعه یافته تکنولوژیکی جهان قرار داده است. کشوری که اغلب ملت های روبه توسعه جهان به امید اقتباس راهنمایی و ممارست به آنجا چشم دوخته اند. طبق قراین بدست آمده می توان گفت که دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی هندوستان به ایفای نقش خود در جهت برطرف نمودن نیازهای دانشجویان و دانشوران آموزش عالی و تحقیقات به نحو احسن مبادرت نموده اند. به عبارت دیگر مراکز آموزشی مذکور به حمایت از دانشجویان سایر کشورهای در حال توسعه که از امکان بهره مندی از برنامه های آموزش عالی برخوردار نبوده اند مبادرت نموده است.

سیاست ها و نظام آموزشی

طی سال های اخیر جهت دستیابی به توسعه ملی با گذشت زمان، اصلاحاتی در سیاست آموزشی کشور صورت گرفته است. در سیاست ملی مصوب سال ۱۹۶۸، تأکید عمده ای بر ارتقاء کیفیت آموزشی و معطوف نمودن توجه بیشتر بر همگانی نمودن تسهیلات آموزشی و آموزش دختران صورت گرفته است. نهایتاً طی سال ۱۹۸۵، سیاست ملی آموزش (NPE) پایه ریزی شد. لازم به ذکر است که بعدها طی سال ۱۹۹۲ اصلاحاتی در مفاد سیاست مذکور صورت گرفت.

از جمله مهمترین سیاستهای آتی حوزه آموزش کشور هند می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- تحول کامل برنامه های درسی و گنجاندن گرایشات و فن آوری های جدید در این برنامه ها
- تقویت کادر آموزشی و ایجاد پست های تخصصی
- تجهیز گروههای مختلف آموزشی با ابزار کمک آموزشی و آموزش استفاده از این ابزار
- تشویق و ترغیب دانشگاهیان به انجام طرح های پژوهشی باحمایت صندوق های مالی

-کاهش نرخ ثبت نام های جدید و گزینش داوطلبین با استعداد

-فراهم سازی امکانات آموزش مستمر و کسب تجارب آموزشی از طریق اجرای برنامه های آموزش از راه دور

-تشکیل نهاد مرکزی تأیید و اعتباربخشی دوره های آموزشی

-تشکیل موسسه ملی آموزش و تحقیقات

چارچوب قانونی سیاست ملی

طرح عملی گسترش علم و دانش و آزادی اندیشه در میان شهروندان هندی، در قانون اساسی این کشور لحاظ گردیده است. مطابق تبصره بند ۴۵ قانون اساسی دولت موظف است از زمان صدور این قانون (یا حکم)؛ کودکان رده های سنی ۵ تا ۱۴ سال را تحت پوشش آموزش رایگان و اجباری قرار دهد. بند ۲۹ قانون مذکور نیز اینگونه بیان می دارد که شهروندانی که از زبان و نوشتار مجزا برخوردار بوده و همچنین دیگر بخش هایی که از خدمات آموزشی و اقتصادی بهره می جویند، بویژه قبایل کیت و ترایب [3]، همگی باید مطابق بند ۴۵ قانون فوق تحت پوشش آموزش اجباری قرار گیرند.

سیاست های آموزشی پس از انقلاب صنعتی

پس از انقلاب صنعتی آموزش و پرورش از اهمیت بیشتری برخوردار گردیده و به دلایل ذیل توسعه و گسترش کمی مدارس به سبک جدید مورد توجه قرار گرفت:

۱- رشد روز افزون موسسات و سازمانهای تولیدی نیاز به نیروی انسانی ماهر جهت تامین ظرفیتهای تولیدی را بیش از پیش بارزتر می ساخت و این مساله رشد چشمگیر مدارس و موسسات آموزشی در کشورهای اروپایی را ضروری تر می نمود

۲- با توجه به اینکه آموزش و پرورش از جمله عوامل اساسی ایجاد کننده و ترویج و القای بینش سیاسی هیات حاکمه اغلب کشورهای جهان بویژه کشورهایی که تازه انقلاب نموده و یا استقلال به دست آورده بودند محسوب می گردید نهاد مذکور مورد توجه دو چندان قرار گرفته و این امر به رشد و گسترش هر چه بیشتر مدارس به سبک جدید منجر گردید

۳- با رشد آگاهی خانواده ها و مردم از کارکرد های پنهان و پیدای آموزش و پرورش و تاثیر آن در ارتقای مادی و معنوی آنها نرخ تقاضای ورود به مدارس افزایش یافته و این امر نیز خود به احداث مدارس مهاتما

گاندی رهبر فقید استقلال هند معتقد بود که آموزش و پرورش از جمله ابزارهای اساسی توسعه و گسترش آگاهی ها و یکپارچگی و تجدید بنای جامعه به شمار می رود.

با توسعه کمی مدارس جهت نیل به اهداف مذکور و رشد روز افزون تعداد دانش آموزان و معلمان مدیران و کارکنان اداری و لزوم تامین تجهیزات مدارس تهیه کتب و مواد آموزشی و توجه به روشها و فنون تدریس و یادگیری خود به تشکیل سازمان آموزش و پرورش به منظور هدایت و هماهنگی فعالیتهای آموزشی و پرورشی و در نتیجه طراحی نظام آموزش و پرورش جهت استفاده بهینه از منابع مالی مادی و انسانی در جهت تحقق اهداف گوناگون اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، علمی و فرهنگی منجر گردید. در حال حاضر آموزش و پرورش علاوه بر تاثیرات شگرف فرهنگی و اجتماعی به عنوان عامل اصلی رشد و توسعه تکنولوژیکی کشورها به شمار می رود.

کشور هند در میان کشورهای در حال توسعه از جمله کشور هایی است که توانسته است گامهای موثری در نیل به پیشرفت و توسعه همه جانبه بردارد. با بررسی آمارهای انتشار یافته توسط این کشور و سازمانهای بین المللی مشخص میگردد که کشور هند با وجود مشکل ازدیاد جمعیت: (بالغ بر یک میلیارد نفر و نرخ رشد ۱/۹۳ درصدی طی سال ۲۰۰۱ درصد نسبتا کم جمعیت شهری با حدود ۲۸/۱ درصد از کل جمعیت و نرخ پایینی سواد (۶۵/۳۸ درصد طی سال ۲۰۰۱) و میانگین نسبتا کم سالهای آموزش مدرسه ای با ۵/۱ سال برای افراد رده های سنی ۱۵ سال به بالا در طول ۵۵ سال پس از استقلال خود با اتخاذ تدابیر و سیاستهای اصولی در قالب ایجاد ساختارهای متناسب سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و تحقیقاتی و با برنامه ریزی واقع بینانه و طراحی ۹ برنامه پنج ساله توانسته است به پیشرفتهای چشمگیری در زمینه های گوناگون بویژه در حوزه کشاورزی و صنایع دست یابد. به عبارت دیگر کشور هند در تولید محصولات کشاورزی و دامی به خود کفایی کامل رسیده است و از نظر صنعتی دهمین کشور جهان محسوب می گردد. تردیدی نیست که آموزش و پرورش به معنای عام در رشد و توسعه کشورها در زمینه های متعدد سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نقش اساسی ایفا می نماید. بررسی آمار های منتشره بین المللی این نکته را روشن می سازد که کشورهای صنعتی در مقایسه با سایر کشورها سهم نسبتا بالایی از بودجه سالیانه خود را به بخش آموزش و پرورش و تحقیقات اختصاص می دهند. در حال حاضر سرمایه گذاری آموزشی و تحقیقاتی در مقایسه با سایر بخشها در دراز مدت از نرخ سود بسیار بالاتری برخوردار است. با وجود این تنها سرمایه گذاری در این بخش شرط کافی جهت پیشرفت و توسعه ملی نیست بلکه ترکیب متناسب سرمایه با سیاست گذاری های بنیادین ساختارهای اصولی و به طور اساسی اهداف، روشها، محتوا و مواد آموزشی و در نهایت، مدیریت موثر و کار آمد آموزش پرورش از اهمیت بیشتری برخوردار است. کشور هند با ساختار حکومتی فدرال (ایالتی) و نظام پارلمانی برابر آخرین تقسیمات کشوری ۲۸ ایالت و ۷ منطقه

متحد (union territory) برخوردار می باشد. رئیس جمهور، ریاست اجرایی اتحادیه را برعهده داشته و نخست وزیر نیز با قدرت اجرایی خود به عنوان رئیس شورای وزیران به مشارکت با وی می پردازد. شورای وزیران خود از اعضای کابینه، سر وزیران ایالتی و معاونین وزرا متشکل می گردد. ساختار سیاسی - اجرایی هر ایالت بر حسب وسعت به منطقه، ناحیه، شهر و روستا تقسیم می آورند. در هر ایالت سروزیور و پارلمان ایالتی به ترتیب عهده دار مسئولیت شهری به امور اجرایی و قانونگذاری می باشند. در نواحی شهری مقامات محلی هر مانند شهرداری ها و شوراهای شهر عهده دار تصدی اداره شهر می باشند. ذکر موارد بالا از جهت تعاملات سیستماتیک مجموعه عناصر درون سیستمی و تاثیر آن بر پیشرفت و توسعه اهداف آن مجموعه اهمیت می یابد. به عبارت دیگر در نگرشی سیستمی موفقیت بخش ها من جمله آموزش و پرورش و صنایع در تعامل با سایر بخشها من جمله ساختار حکومتی مورد ارزیابی قرار می گیرد.

نهادهای سیاست گذار آموزشی

تا سال ۱۹۷۶ مسئولیت رسیدگی بر امور آموزشی کشور در انحصار دولت های ایالتی قرار داشته و دولت مرکزی تنها از نقش هماهنگ کننده و تعیین کننده استانداردهای فنی و آموزشی برخوردار بود. در این اثنا با اصلاح قانون اساسی کشور دولت مرکزی و دولت های ایالتی از مسئولیت مشترکی در خصوص سیاستگذاری آموزشی و توسعه آموزشی برخوردار گردیدند. با این وجود مسئولیت تعیین کیفیت و ماهیت آموزشی بر عهده دولت مرکزی بوده و توسط وزارت توسعه منابع انسانی و ارگانهای وابسته به آن از قبیل **university grant commission association of, (UGC) indian universities (AIU)** اعمال می گردد. علاوه بر وزارت توسعه منابع انسانی و **UGC**، نهاد دیگری تحت عنوان کمیته مرکزی مشورتی آموزشی فعالیت دارد که از سال ۱۹۳۵ عهده دار مسئولیت هدایت نظارت ارزشیابی سیاستهای آموزشی کشور بوده است. همانگونه که قبلاً نیز بدان اشاره گردید دانشگاههای هند دولتی بوده، تحت نظارت شورای عالی اعتبارات دانشگاهها (**UGC**) و وزارت توسعه منابع انسانی **ministry of human resource development (MHRD)** و توسط دولت مرکزی و یا دولت های ایالتی اداره می گردد. از مجموع دانشگاههای کشور تعداد ۱۶ دانشگاه تحت نظارت دولت مرکزی و سایر دانشگاه ها تحت نظارت دولت های ایالتی اداره می گردند. در حال حاضر کشور هند میزبان تعداد زیادی دانشجوی و محقق خارجی متعلق به قاره های آسیا، اروپا، آفریقا و خاورمیانه می باشد. پس از فروپاشی شوروی سابق نیز تعداد زیادی از دانشجویان جمهوری های تازه استقلال یافته آسیای میانه جهت تکمیل تحصیلات خود راهی کشور هند گردیدند. همچنین تعداد زیادی از اساتید هندی بعنوان اساتید میهمان در کشورهای آمریکا، کانادا، ژاپن، اندونزی، مالزی، نپال و کشورهای آفریقای به تدریس مبادرت می نمایند که این خود سیاست بسیار مهمی در جهت اشاعه فرهنگ و جذب در آمد ارزی برای کشور محسوب میگردد. در مجموع کشور هند

نمونه موفق یک کشور در حال توسعه در حوزه آموزش عالی می باشد. که با بهره گیری از تجربیات علمی سایر کشورها و تلفیق آن با فرهنگ رسوم و امکانات بومی از جایگاه ویژه ای قرار داشته در جهان برخوردار گردیده است.

ساختار نظام آموزشی

در ساختار نظام آموزشی کشور هند تمرکز عمده بر بعد وسیع ارائه خدمات آموزشی و اهمیت ساختار، سازماندهی و ارتقاء آن استوار می باشد. بعلاوه، ساختار سیستم آموزشی کشور هندوستان بر رشد آموزشی مناطق مختلف کشور و برقراری رقابتهای آموزشی میان این مناطق تأکید دارد. در حال حاضر، تعداد ۸۸۸ نهاد آموزشی در کشور هندوستان فعالیت دارد که به ثبت نام از ۱۷۹ میلیون دانش آموز مبادرت می نمایند. سیستم آموزش ابتدایی در هندوستان از دومین رتبه جهانی برخوردار است. این سیستم آموزشی از ۱۴۹/۴ میلیون کودک ۶ تا ۱۴ ساله و ۲/۹ میلیون آموزگار، متشکل می گردد. لازم به ذکر است که نرخ مذکور به ۸۲ درصد از کل کودکانی است که در این گروه سنی قرار دارند مشتمل می گردد. پس از استقلال هند طی سال ۱۹۴۷ سیاستمداران، مسئولان و صاحب نظران آموزش و پرورش کشور تلاشهای فراوانی در جهت ارائه الگوی مشترک ساختار آموزشی پذیرش کلیه ایالت عمل آورند. طی سال ۱۹۶۶ کمیسیون آموزش و پرورش هند مبادرت به انتشار ساختار آموزشی طرح سیستم (۱۰+۲) نمود. سیستم مذکور پس از بازنگری و جرح و تعدیل طی سالهای ۱۹۸۶ و ۱۹۹۲ به عنوان خط مشی جدید نظام آموزشی ملی به تصویب رسید در حال حاضر کلیه ایالت های کشور از آن پیروی می نمایند. نکته قابل تامل در فرایند تصویب طرح مذکور طول مدت بررسی آن است که مدت زمان سه دهه از زمان طرح اولیه آن تا جرح و تعدیل و تصویب و اجرای فراگیر و نهایی آن به طول انجامید است که خود نشان دهنده بر طرف نمودن احتمالی نواقص و نارسایی های طرح اولیه می باشد. بر اساس الگوی قید شده در فوق نظام آموزش پیش دانشگاهی کشور هند خود از دو دوره آموزش ابتدایی و متوسطه متشکل می گردد. با وجودی که ساختار آموزشی کشور هند بر (سیستم ۱۰+۲) استوار می باشد. با این حال در میان ایالات مختلف در خصوص تعداد مدارس ابتدایی و متوسطه، شرایط سنی پذیرش در مدارس متوسط، آزمون های عمومی، آموزش هندی و انگلیسی، تعداد ساعات و جلسات درسی، مدت تعطیلات، میزان دستمزدها، آموزش پایه و ... تفاوت عمده ای وجود دارد. آموزش در کشور هند، از سن پنج سالگی آغاز شده و از سه مرحله ابتدایی، متوسطه و عالی (دو دوره ۵ ساله ابتدایی و متوسطه و یک دوره ۲ ساله تکمیلی) متشکل می گردد. در مجموع، دوره تحصیلات ابتدایی و متوسطه ۱۲ سال به طول می انجامد.

طبق آمار به دست آمده طی سال ۱۹۹۶ نرخ ثبت نام ناخالص بر مبنای سطوح مختلف آموزشی به شرح ذیل می باشد:

- . پیش دبستانی : ۵ درصد
- . اولین سطح : ۱۰۱ درصد
- . دومین سطح : ۴۹ درصد
- . سومین سطح : ۶/۹ درصد

ساختار آموزش پس از استقلال

پس از استقلال کشور هند به دلیل نرخ بالای بی سوادی (در حدود ۸۵ درصد) ، سرمایه هنگفتی به تولید کتب درسی ارزان قیمت تخصیص یافت. سه دهه پس از استقلال کشور، هزینه آموزشی به ۴۰ برابر و نرخ افراد باسواد به بیش از ۲ برابر بالغ گردید. از سوی دیگر پیشرفت های آموزشی و افزایش تعداد موسسات آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی و صنعتی به گسترش انواع کتابخانه ها و فراهم آمدن بازار کار برای افراد آموزش دیده منجر گردید. در سال ۱۹۵۶ کمیسیون اعتبارات دانشگاهی هند با عنوان (یو.جی .سی .سی) عهده دار مسوولیت تصویب مقررات ویژه آموزش عالی و تعیین استانداردهای آموزشی و تحقیقاتی گردید. طی سال ۱۹۶۱ کمیسیون مذکور به منظور ارزیابی و پیشنهاد معیارهایی جهت ارتقای استانداردهای آموزشی در هند، به تشکیل کمیته بررسی علوم به ریاست دکتر رانگاناتان مبادرت نمود. تا پیش از دهه ۷۰، تنها سه دانشگاه دهلی (۱۹۴۸) ، بنارس (۱۹۶۶) و بمبئی (۱۹۶۷) از دوره کارشناسی ارشد برخوردار بودند. این درحالیست که در آغاز این دهه ۴ دانشگاه الیگر، میسور، کارناتاکا و ویکرام به افتتاح دوره های کارشناسی ارشد خود مبادرت نمودند. پس از استقلال کشور این روند سرعت گرفت.

میزان کارایی و تأثیرگذاری برنامه ها و استراتژی های آموزشی

همان گونه که قبلاً نیز بدان اشاره شد، دولت هندوستان در جهت نیل به اهداف آموزش همگانی EFA به اجرای یک سری طرح ها و پروژه های جدیدی ظرف مدت ۱۰ سال اخیر مبادرت نموده است. هر پروژه یا برنامه هدف خاصی را دنبال نموده و در قالب هر یک از این برنامه ها و پروژه ها یک سری عملیات نظارتی و سنجشی به مورد اجرا گذارده می شود. در این سنجش تن ها ب ر انعکاس کلی ب رخی استراتژی ه ا و روش های اتخاذی چن د سال اخیر و نحوه اجرای آنها از طریق پروژه ها و برنامه ها، تأکید می گردد. فلذا اکثر عملیات نظارتی در کلیه مناطق کشور قابل اجرا نبوده و هر ایالت با روش منحصر به فرد

خود به اجرای برنامه ها می پردازند. طی چندین سال اخیر با توجه به مسافت و بعد جمعیتی کشور معیارهای خاصی در ارائه خدمات مدرسه ای دنبال می گردد که این عمل خود بر گسترش مدراس ابتدایی منجر گردیده است. به نحوی که اکثر کودکان از امکان دسترسی فیزیکی به این مدارس برخوردار می باشند. دهه ۹۰ دو پیشرفت جدید در ای ن زمینه را به ثبت رسانده است. چندین دولت ایالتی از این هم فراتر رفته و به خلق امکانات جدی د در سکونتگاه های کوچک دست یازیده اند. مدنظر داشتن این امر که عدم حضور کودکان در مدارس منحصرأ به فاصله فیزیکی منتهی نشده و عوامل فرهنگی و اقتصادی نیز در این امر دخیل می باشند به اجرای هر چه بهتر ای ن برنامه کمک زیادی نموده است. اولین نتیجه مثبت این امر آن بوده است که در مناطقی که این ابتکارات ب ه اجرا درآمدند نرخ ثبت نام و حضور کودکان به میزان قابل توجهی ارتقاء یافته است. است راتژی دیگری که طی دهه اخیر اتخاذ گردیده، معین نمودن معیارهای عمده ملی جهت تجهیز مدارس سراسر کشور می باشد. دولت از طریق طرح بهره برداری از تخته سیاه (Operation Blackboard) ابتکار جدیدی را خلق نمود که طی آن هر مدرسه ابتدایی می بایست حداقل از دو کلاس درس برخوردار بوده و بدون توجه به تعداد دانش آموزان از حداقل ۲ معلم جهت تدریس در کلاس ها بهره گیرد. این معیار که در سرتاسر کشور به مورد اجرا گذارده شد، شرایط زیرساختی مدارس ابتدایی مناطق روستایی کشور را تحت تأثیر ق رار داده است. با توجه به اینکه همچنان ۵۰ درصد از جمعیت کشور از نعمت سواد بی بهره اند از این روی پیشبرد برنامه های ارتقاء سطح سواد و آموزش بزرگسالان کار آسانی نیست. دولت هندوستان پس از ارزیابی و سنجش استراتژی های قبلی و بررسی دستاوردهای آن به اجرای طرح عملیاتی آموزش ملی به سال 1988 مبادرت نموده و در جهت گسترش آموزش در سرت اسر کشور به اتخاذ سیاست بسیج همگان ی مبادرت نمود. در اینجا نیز به جای استفاده از پرسنل اجیر سعی شده است تا از کارکنان غیردولتی استفاده شود. اگر چه تأثیر اجرای این سیاست بن اب ه دلایلی روشن در سرت اسر کشور یکسان نبوده اما با این حال این استراتژی به همراه ابتکارات به عمل آمده در سنجش آموزش ابتدایی به افزایش تعداد افراد باسواد کشور منتهی گردیده است. ای ن م وضوع بیشتر در خصوص اف راد جامعه روستایی و بویژه زن ان مصداق می یابد. از جمله نکات دیگری که می توان به میزان کارآمدی استراتژی مذکور پی برد افزایش نرخ درخواست های مردم در جهت ورود به مراکز آموزش عالی و آموزش پیوسته اشاره نمود. همانگونه که قبلا نیز بدان اشاره گردید جهت نیل ب ه اهداف ECCE Farderstufe ن ه تنها باید دست رسی فیزیکی ی ب ه م دارس را مهی ا نم ود بلکه ه می بایستی مشارکت کودکان در این روند آموزشی را نیز تضمین نمود. اگر چه سیستم آموزش همگانی ظرف چند س ال اخی ر ب ه طور ف وق الع اده ای گسترش یافته است، با این حال غلبه بر ناهمگونی های موجود در مناطق جغرافیایی مختلف و گروه های متفاوت اجتماعی کار آسانی نیست. برخی از این ناهمگونی ها همانند تف اوت های موجود میان دو جنس زن و مرد طی چند سال اخیر کاهش یافته است.

با این حال، ایجاد برابری در حوزه اجرایی برنامه های آموزش همگانی EFA همچنان به عنوان معضلی بزرگ به حساب می آید که پیش روی طراحان و مدیران آموزشی قرار گرفته است. برداشت ها حاکی از آنند که مقابله با این امر موانع برون اقدام به تقرب مدارس با جامعه و خلق حس تملک در میان اجتماع محلی و سرمایه گذاران ممکن نیست باشد.

اصول و اهداف کلی آموزشی

از جمله مهمترین اهداف آموزشی کشور هندوستان می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- نشر دانش و آزادی افکار در میان کلیه شهروندان هندی
- ارائه رایگان آموزش پایه به کلیه کودکان رده سنی ۱۴ سال
- رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان، خط و فرهنگ های بومی
- توجه ویژه به علائق اقتصادی و آموزشی مناطق محروم و دور افتاده کشور

اولویت ها و علایق آموزشی

از جمله مهمترین اولویت های آموزشی کشور هند طی دهه ۹۰ می توان به ارتقاء سطح کیفی آموزش، برنامه ریزی و توسعه متعادلانه امکانات و ابزار آموزشی و معطوف داشتن توجه به طراحی و اجرای برنامه های آموزشی دختران اشاره نمود. از جمله مهمترین اولویتهای آموزشی کشور هند پس از دهه ۹۰ نیز می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- معطوف نمودن توجه عمده بر تحرکات اجتماعی دانش آموزان جهت گسترش همه جانبه برنامه های آموزش پایه

- معطوف نمودن توجه بر آموزش پیش دبستانی و اجرای برنامه های مراقبتی ویژه کودکان

- اجرای سیاست تمرکز زدایی در مراکز آموزش ابتدایی و بزرگسالان

- طراحی و تدوین راهبردهای جدید آموزشی براساس برنامه ریزی فردی در سطوح منطقه ای و روستایی جهت ارتقاء سطح نگهداشت دانش آموزان در مدارس

- طراحی حداقل سطح آموزشی مدارس جهت پیشرفت وضعیت تحصیلی دانش آموزان

- ارائه خدمات جانبی من جمله خدمات مراقبتی، بهداشتی، زیست محیطی و تغذیه ای همزمان با ارائه برنامه های آموزشی ویژه سوادآموزی بزرگسالان و آموزش غیررسمی

- نظارت بر امکانات اولیه آموزشی و غیر آموزشی مدارس

- تدوین و اجرای متدهای آموزشی کودک محور

- احداث مؤسسات آموزشی و تربیتی منطقه ای (DIET) ویژه آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت معلمان مدارس ابتدایی و کادر شاغل مراکز آموزش بزرگسالان و غیر رسمی

- تلاش در جهت نیل به فرصتهای آموزشی به ویژه در مقطع آموزش ابتدایی

- تاکید بر شناخت و اهمیت نهادن بر ساختار، سنن، آداب، رسوم و ارزشهای حاکم بر جوامع و اقوام مختلف کشور

- تعهد برجھانی سازی برنامه های آموزش ابتدایی

- اصلاح و نوسامانی ساختار آموزشی مقطع آموزش متوسطه به واسطه اصلاح محتوی برنامه های آموزشی

مدیریت آموزشی

از جمله مهمترین نهادهای مدیریتی کشور هندی می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- حکومت مرکزی

مسئولیت تعیین خط مشی و برنامه ریزی های آموزشی، هماهنگی و حفظ استانداردهای آموزش عالی و فنی، گسترش تحقیقات آموزشی در مدارس کشور و گسترش برنامه های آموزشی ویژه بزرگسالان از جمله مهمترین وظایف حکومت مرکزی در قبال حوزه آموزش کشور محسوب می گردد. وزارت توسعه منابع انسانی که پوشش دهنده دپارتمان آموزش محسوب شده و مسئولیت اصلی رسیدگی و نظارت بر برنامه های آموزشی را بر عهده دارد، مهمترین نهاد آموزشی کشور در سطح مرکزی است.

- دپارتمان آموزش ایالتی و هیئت مرکزی - نظارتی آموزش متوسطه

عهده دار مسئولیت اداره امور مربوط به مقطع آموزش متوسطه در سطح ایالتی می باشند.

- هیئت آموزش منطقه ای

عهده دار مسئولیت رسیدگی و نظارت بر امور آموزشی مناطق مختلف کشور، اجرای سیاست تمرکززدایی مدیریتی در مدارس ابتدایی سراسر کشور و تشکیل کمیته آموزشی جهت رسیدگی بر مسائل مربوط به مراکز آموزش ابتدایی مناطق روستایی کشور می باشد.

- مجمع ملی آموزش فنی هند

عهده دار مسئولیت رسیدگی و نظارت بر امور آموزش فنی می باشد.

- مؤسسه مرکزی آموزش حرفه ای

عاهده دارمسئولیت رسیدگی و نظارت بر امور آموزش حرفه ای می باشد.

- مؤسسه ملی برنامه ریزی آموزشی و اداری

عاهده دارمسئولیت رسیدگی و نظارت بر برنامه ریزی آموزشی و امور اداری مربوط به این بخش می باشد. این درحالیست که مسئولیت رسیدگی و نظارت بر برنامه ریزی آموزشی در برخی از ایالات کشور بر عهده مؤسسات مدیریت ایالتی میباشد.

- شورای ملی آموزش معلمان

عاهده دارمسئولیت رسیدگی و نظارت بر عملکرد مراکز آموزش معلمان می باشد.

آمریکا

سیاست های آموزشی

در آمریکا هیچ سیاست ملی در خصوص نحوه برخورد با تفاوت های توانایی دانش آموزان وجود ندارد. در عوض مدارس محلی در مناطق گوناگون و رؤسای مدارس فعالیت هایی را انجام می دهند که مبتنی است بر تفاوت های فردی، تصورات آنها از نیازهای دانش آموزان و همچنین منابع مالی آنها. خود مختاری کلی در سطح مدارس تنوع وسیعی را در برنامه های آموزشی موجب شده است. بسیاری از مدارس دولتی در ایالات متحده به دانش آموزانی خدمات آموزشی ارائه می کنند که از زمینه های اجتماعی و توانایی های متفاوتی برخوردار هستند. در تلاش برای مواجهه با چنین گستره متنوعی، گزارش های معلمین بر چندین استراتژی مبتنی است. استراتژی اصلی عبارت است از گروه بندی توانایی ها. این اقدامات از مدرسه ابتدایی آغاز می شود و جنبه کشوری دارد. کلیه مدارس چنین گروه بندی هایی را در خصوص تفاوت های موجود در سطح توانایی دانش آموزان انجام می دهند. اگرچه نوع این اقدامات در مدارس مختلف تفاوت دارد. در فعالیت های مرتبط با یادگیری مشارکتی، تکلیف شب، نمره دهی و آموزش کامپیوتری نیز تفاوت رویکردهایی در خصوص تفاوت سطح توانایی های دانش آموزان وجود داشته است. یادگیری مشارکتی به این صورت که دانش آموزانی که یادگیری سریعتری دارند با آنهایی که یادگیری کندتری دارند در گروه های زوجی قرار داده شوند - بارها و بارها مشاهده شده اکثر معلمین بر این باور بودند که این کار بر روی کل کلاس تاثیر مثبت داشته و فایده دارد. یادگیری دانش آموزانی که سریعتر یاد می گرفتند با قرار گرفتن در گروههای مشارکتی تقویت می شد و دانش آموزان کندتر نیز از این کمک اضافی همکلاسی های خود بهره می بردند. معلمین، والدین، مدیران و دانش آموزان همگی کاملاً

به این امر واقف بودند که ثبات خانواده و حمایت آن نقش بسیار تعیین کننده ای در تفاوت های فردی ایفا می کند. بسیاری از افراد ناتوانانهای یادگیری دانش آموزان را به نبود حمایت خانوادگی نسبت می دادند. امری که به اعتقاد آنها در حال گسترش یافتن در جامعه اشان است. بسیاری از افرادی که مورد مصاحبه قرار گرفتند در خصوص اهمیت بسیار بالای موضوعات مربوط به برابری سخن گفتند. اکثر پاسخگویان معتقد بودند که در خصوص دسترسی به آموزش های مربوط به علوم و ریاضیات برابری جنسی وجود دارد. اکثرا خاطرنشان کردند که موانعی که در این زمینه پیش روی دختران وجود داشت تا حد بسیار زیادی از بین رفته است. برعکس نابرابری های نژادی تا حد زیادی مورد تصدیق افراد بود و پیوسته مورد توجه افراد بود.

آموزش تقویتی و آموزش ویژه نقشی بزرگ اما مختلف را در مدارس سه نقطه ایفاء کردند، هر مدرسه ای که ما از آن دیدن کردیم برای دانش آموزانی که نیازهای ویژه داشتند برنامه های خاصی ارائه کرده بود. به هر حال در مدارس مختلف این برنامه ها تفاوت های بسیاری با هم داشتند برخی از این برنامه ها سطح وسیعی را در بر گرفته و به دانش آموزانی که نیاز به کمک های تقویتی داشتند را شامل می شد. سایرین نیز منابع محدودی داشته و صرفا دانش آموزانی را که از ناتوانائی های یادگیری حاد رنج می بردند در بر می گرفتند.

مدارس کمی جهت دانش آموزان تیزهوش آموزش های ویژه ای در ریاضیات و علوم ارائه کردند اما اکثر مدارس این کار را انجام ندادند. بسیاری از پاسخگویان به اهمیت برنامه های آموزشی جهت کودکان تیزهوش تاکید داشتند اما احساس می کردند که منابع مالی مدارس آنها اجازه این کار را نمی دهد.

در ایالات متحده سیستم منسجمی برای نحوه مواجهه با تفاوت های فردی در توانایی های دانش آموزان وجود ندارد. بلکه در این زمینه سیستم های متنوعی وجود دارد: هر یک از مناطق و هر مدرسه ای برنامه ها و رویکردهای خاص خود را در این باره بسط و گسترش داده است. علیرغم این برخی استراتژی ها توسط مدارس و مناطق مختلف رعایت می شود.

گروه بندی دانش آموزان در دروس ریاضی و علوم تجربی بر مبنای توانایی شان تقریبا در همه جا وجود داشته است. اکثر معلمان اشکالی از یادگیری مشارکتی را در کلاس هایشان انجام می دادند و به کارایی آن معتقد بودند. بسیاری از معلمین به عنوان یکی از استراتژی های مواجهه با تفاوت های فردی، جلسات پرسش و پاسخی ترتیب می دادند، تکالیف را طبق توانایی های دانش آموزان به آنها اختصاص می دادند و بر سایر منابع آموزشی متکی بودند. نهایت آنکه والدین، معلمین، مدیران مدارس و دانش آموزان با خاستگاه های بسیار گسترده باورشان را به این موضوع خاطرنشان کردند که تفاوت های موجود در میزان حمایت خانواده از دانش آموز به تفاوت های دانش آموزان در موفقیت درسی تاثیر می گذارد. آنها اعتقاد

داشتند که تفاوت در موفقیت های تحصیلی از خانه آغاز می شود . در عین حال در بحث های آزادی که با معلمین ، والدین و دانش آموزان صورت می گرفت. همه آنها بر اهمیت برابری و دسترسی به آموزش در مدارس تاکید می کردند.

ساختار آموزشی

سن آغاز دوره: ۷ سال

سن اتمام دوره: ۱۶ سال

آموزش پیش دبستانی

الف) مهد کودک

ب) کودکستان

ج) مراکز مراقبتی کودکان

مدت دوره: ۲ سال

بین سنین ۴ تا ۶ سال

آموزش ابتدایی

مشمول بر پایه های تحصیلی ۱ - ۵

مدت دوره: ۵ سال

بین سنین ۶ تا ۱۱ سال

مدرک اعطایی:

روال اعطای مدرک متفاوت است . هیچگونه استانداردی وجود ندارد . مدارک زمانی که نیاز به ورود در مدرسه راهنمایی باشد ، اعطاء می شوند.

آموزش و پرورش در ایالات متحده امریکا در سه سطح مدیریتی سازماندهی شده است :

. دوره پیش دبستانی و ابتدایی

. دوره متوسطه

. دوره تکمیلی

آموزش حرفه ای در سطح متوسطه و بعد از متوسطه مورد بررسی قرار می گیرد .

اصول و اهداف آموزشی

از جمله مهمترین اصول و اهداف آموزشی آمریکا می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- دستیابی یکسان به آموزش عمومی حتی برای گروههای اقلیت و معلولیت
- تعهد به عقاید دموکراتیزم و آزادیهای فردی و توجه به تنوع جمعیت
- شکوفا نمودن قوای پتانسیل هر یک از کودکان تا حد ممکن ، تا بعنوان یک شهروند در جامعه ای آزاد خدمت مؤثر کرده و در بازار تبادلات جهانی رقابتی موفقیت آمیز داشته باشد.
- نظام آموزش تا حد زیادی غیر متمرکز بوده و براساس قانون خط مشی ها و برنامه درسی به عهده ایالت و مناطق واگذار شده است بهمین خاطر قوانین حاکم بر ساختار، محتوی و برنامه های آموزشی در ایالات و مناطق مختلف از تنوع زیادی برخوردار است .

اولویت ها و علایق آموزشی

از جمله مهمترین اولویت های آموزشی آمریکا می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- بالابردن سطح استانداردهای و پیشرفت در زمینه آموزش و یادگیری برای کمک به همه دانش آموزان تا به این استانداردها برسند .
- تضمین اینکه همه بچه ها بتوانند بخوبی و بطور مستقل تا پایان پایه سوم بخوانند .
- تدارک کمک های بیشتر به مدارس و دانش آموزانی که نیازهای خاصی دارند(دانش آموزان کم هوش و کم تجربه در زمینه انگلیسی و دانش آموزان معلول)
- ساخت دانشکده هایی با استطاعات مالی بیشتر ، توسعه دانشکده هایی برای دانش آموزان کم درآمد بنحویکه کمک های جدیدی تدارک دیده شود که خانواده های کارگری و سطح پایین و طبقه متوسط بتوانند شهریه دانشکده را بپردازند .

مدیریت آموزشی

براساس متمم دهم و تغییرات ناشی از نظام آموزشی غیرمتمرکز ، سیاستگزاری ها و نیازها توسط هیئت مدیره آموزشی ایالت تعیین شده که تحت رهبری رئیس هیئت مدیره آن ایالت و کارکنان بخش

آموزش ایالتی اداره می شود. رئیس هیئت مدیره معمولاً توسط فرماندار یا هیئت مدیره آموزشی ایالت انتخاب می شود. هر ایالت (بجز هاوایی) از مناطق آموزشی تشکیل شده است که تحت نظر هیئت مدیره آموزشی ایالت بوده و از پنج تا هفت عضو تشکیل شده است. هیئت مدیره مناطق آموزشی و سرپرست مدارس عهده دار طیف وسیعی از وظایف و مسئولیت ها می باشد.

مدیریت آموزش عالی

- دپارتمان آموزش ایالات متحده

نقش دپارتمان: شاخه اجرائی آژانس مسؤول برنامه های جامع تمامی سطوح آموزش فدرال که توسط دبیر آموزش، نماینده هیأت منتخب اداره می گردد.

- کمیسیون آموزش دانشگاهی آلاباما

نقش کمیسیون: رابط آژانس که توسط مدیر اجرایی اداره می شود.

- دپارتمان آموزش عالی

وظیفه اصلی: اجتماع خارج از کشور کالجها و مؤسسات فنی / فنی و حرفه ای ایالتی که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد.

- کمیته آموزش عالی آلاسکا

نقش اصلی: آژانس رابط که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد.

- کمیسیون آموزش دانشگاهی آلاسکا

نقش اصلی: آژانس مدیریتی و ناظر که توسط یک نماینده اداره می گردد.

- هیأت علمی آموزش دانشگاهی ساموا

نقش اصلی: آژانس (مؤسسه) ناظر که توسط یک نماینده اداره می شود.

- هیأت علمی دانشگاه آریزونا

نقش اصلی: آژانس ناظر که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد.

- هیأت علمی کالج ایالتی آریزونا

نقش اصلی: آژانس ناظر که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد.

- اداره آموزش دانشگاهی آرکانزاس

- نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط یک مدیر اداره می گردد .
- کمیته آموزش عالی کالیفرنیا
- نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط یک مدیر اداره می شود .
- نظام گروه کالجهای کالیفرنیا
- نقش اصلی : آژانس هماهنگ کننده که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .
- کمیسیون آموزش دانشگاهی کولورادو
- نقش اصلی : آژانس هماهنگ کننده که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .
- انجمن کالج و آموزش حرفه ای کولورادو
- نقش اصلی : آژانس هماهنگ کننده که توسط یک نماینده اداره می گردد .
- اداره آموزش کانکتیکات - اداره کمیسیون آموزش دانشگاهی
- نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط یک عضو کمیسیون اداره می گردد .
- هیأت انجمن معتمدین کالجهای فنی
- نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک مدیر اداره می گردد .
- کمیسیون آموزش دانشگاهی دلاویر Delaware
- نقش اصلی : آژانس هماهنگ کننده که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .
- انجمن کالجهای فنی دلاویر
- نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک نماینده اداره می گردد .
- هیأت معتمدین - دانشگاه بخش کلمبیا
- نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک رئیس اداره می گردد .
- هیأت دانشگاهی (هیأت علمی) نظام دانشگاه جورجیا
- نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می شود .
- هیأت دانشگاه نظام گوام
- نقش اصلی : اداره ناظر که توسط یک نماینده اداره می گردد .
- دانشگاه نظام هاوایی

نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک نماینده و رئیس دانشگاه (که همان نماینده نیز می باشد) اداره می گردد.

-هیأت آموزشی ایالت آیداهو - اداره اجرایی برای آموزش دانشگاهی

نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

-هیأت آموزش تکمیلی Illinois

نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

- انجمن هیأت علمی کالج Illinois

نقش اصلی : آژانس هماهنگ کننده که توسط یک مدیر اجرایی اداره می شود .

-کمیسیون آموزش تکمیلی ایندیانا

نقش اصلی : آژانس هماهنگ کننده که توسط یک نماینده کمیسیون اداره می گردد .

- هیأت علمی دانشگاه ایالت آیووا

نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

- بخش انجمن کالجها و تدارک نیروی کار - اداره آموزش و پرورش آیووا

نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک ناظر اداره می گردد .

-هیأت علمی دانشگاه کانزاس

نقش اصلی : آژانس ناظر که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

- هیأت آموزش و پرورش کانزاس

نقش اصلی : آژانس ناظر (انجمن کالجها) که توسط یک مدیر اجرایی اداره می شود .

- شورای آموزش تکمیلی کنتاکی

نقش اصلی : آژانس هماهنگ کننده که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

-دانشگاه انجمن نظام کالج کنتاکی

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- هیأت علمی دانشگاه لوئیزیانا

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط یک نماینده کمیسیون اداره می گردد .

- دانشگاه Maine

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- نظام کالج فنی Maine

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط یک نماینده اداره می گردد .

- کمیسیون آموزش تکمیلی مری لند

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط وزیر آموزش تکمیلی اداره می گردد .

- هیأت علمی آموزش تکمیلی ماساچوست

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- اداره آموزش و پرورش میشیگان - اداره مدیریت خدمات آموزش تکمیلی

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط یک مدیر اداره می گردد .

- اداره آموزش و پرورش میشیگان - واجد خدمات انجمن کالج

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط یک ناظر اداره می گردد .

- اداره خدمات آموزش تکمیلی مینسوتا

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط یک مدیر اداره می گردد .

- نظام انجمن کالج مینسوتا

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- هیأت معتمدین مؤسسات آموزش تکمیلی ایالت

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط نماینده کمیسیون اداره می گردد .

- هیأت علمی انجمن کالجها و کالجهای مقدماتی

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

- هیأت علمی هماهنگ کننده آموزش تکمیلی میسوری

- نظام های آموزش تکمیلی مونتانا

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط نماینده کمیسیون آموزش تکمیلی اداره می گردد .

- کمیسیون هماهنگ کننده آموزش عالی نبرسکا

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .

-دانشگاه و انجمن کالج نوادا

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

-کمیسیون آموزش عالی New Hampshire

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .

- دانشگاه New Hampshire

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

-اداره آموزش فنی عالی

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط نماینده کمیسیون اداره می گردد .

- کمیسیون آموزش تکمیلی نیوجرسی

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .

- کمیسیون آموزش تکمیلی نیو مکزیکو

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .

- کمیسیون آموزش تکمیلی و حرفه ای - اداره آموزش و پرورش ایالت نیویورک

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط معاون نماینده کمیسیون اداره می گردد .

-دانشگاه ایالتی انجمن کالج نیویورک

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه انجمن کالجها اداره می گردد .

- دانشگاه اداره عمومی کارولینای شمالی

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط نماینده اداره می گردد .

- اداره انجمن کالجهای کارولینای شمالی

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط یک نماینده اداره می گردد .

- نظام دانشگاه داکوتای شمالی

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- کالج Northern Marianas

نقش اصلی : مؤسسه ناظر موسسه ای که توسط یک نماینده اداره می گردد .

- هیأت علمی دانشگاه آهایو

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- هیأت علمی آموزش تکمیلی آکلاهما

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- آموزش تکمیلی ایالت آرگان

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- هیأت آموزش و پرورش آرگان - اداره انجمن خدمات کالج

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط نماینده کمیسیون اداره می گردد .

- اداره آموزش تکمیلی ایالت پنسیلوانیا

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- اداره آموزش - اداره آموزش و پرورش پنسیلوانیا

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط معاون وزیر اداره می گردد .

- آموزش تکمیلی Consejo

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط وزیر اداره می گردد .

- هیأت اداری دانشگاه پورتوریکو **Administracion de los Cdegios Regionales** :

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- اداره آموزش و پرورش **Rhode Island**

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط نماینده کمیسیون اداره می گردد .

- نام بخش : انجمن کالج **Rhode Island**

نقش اصلی : اداره نظارت کننده مؤسسه ای که توسط نماینده اداره می گردد .

- کمیسیون آموزش تکمیلی کارولینای جنوبی

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط نماینده کمیسیون اداره می گردد .

- هیأت علمی آموزش جامع و آموزش فنی

- نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .
- هیأت علمی دانشگاه داکوتای جنوبی
- نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .
- کمیسیون آموزش تکمیلی تنسی
- نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .
- هیأت علمی دانشگاه تنسی
- نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده (انجمن کالجها) که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد
- هیأت هماهنگ کننده آموزش تکمیلی تگزاس
- نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط نماینده کمیسیون اداره می گردد .
- نظام آموزش تکمیلی یوتاه
- نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط نماینده کمیسیون اداره می گردد .
- کالجهای ایالت ورمونت
- نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .
- دانشگاه ورمونت
- نقش اصلی : اداره ناظر که توسط یک نماینده اداره می گردد .
- هیأت علمی آموزش و پرورش جزایر ویرجین
- نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .
- شورای آموزش تکمیلی ایالت ویرجینیا
- نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط مدیر اداره می گردد .
- انجمن کالج ویرجینیا
- نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .
- هیأت هماهنگ کننده آموزش تکمیلی واشنگتن
- نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .
- هیأت علمی کالجهای فنی و اجتماعی

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .

- نظام کالج ایالت وست ویرجینیا

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

-دانشگاه وسط ویرجینیا

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط رئیس دانشگاه اداره می گردد .

- دانشگاه Wisconsin

نقش اصلی : مؤسسه ناظر که توسط یک نماینده اداره می گردد .

- هیأت علمی نظام کالج فنی Wisconsin

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اداره می گردد .

- کمیسیون انجمن کالج Wyoming

نقش اصلی : مؤسسه هماهنگ کننده که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .

- انجمن مدارس و کالجهای نیوانگلند

نقش اصلی : مؤسسه نهادی و اعتباری در Connecticut , Maine , Massachusetts , New

Hampshire , Rhode Island , Vermont که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

- کمیسیون آموزش تکمیلی - انجمن کالجها و مدارس ایالات میانه

نقش اصلی: مؤسسه نهادی و اعتباری ایالات میانه که توسط یک مدیر اجرایی اداره میگردد.

- کمیسیون انجمنهای آموزش تکمیلی - انجمن مرکزی کالجها و مدارس شمالی

نقش اصلی: مؤسسه نهادی و اعتباری ایالات مرکزی شمالی که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

- کمیسیون کالجها - انجمن کالجها و مدارس شمال غربی

نقش اصلی : مؤسسه نهادی و اعتباری ایالات شمال غربی که توسط مدیر اجرایی اداره می گردد .

- کمیسیون کالجها - انجمن کالجها و مدارس جنوبی

نقش اصلی : مؤسسه نهادی و اعتباری ایالات جنوبی که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد .

- کمیسیون رسمی کالجهای تکمیلی - انجمن مدارس و کالجهای غربی

نقش اصلی : مؤسسه نهادی و اعتباری ایالات غربی که توسط یک مدیر اجرایی اداره می گردد

- کمیسیون رسمی کالجها و دانشگاه های تکمیلی - انجمن مدارس و کالجهای غربی
نقش اصلی: مؤسسه نهادی و اعتباری ایالات غربی که توسط یک مدیر اجرایی اداره میگردد.

نقش دولت فدرال در حوزه آموزش و پرورش

دهمین ماده الحاقی قانون اساسی ایالات متحده به وضوح اصلی را بیان می کند که « قانون اساسی اختیار قدرت را به ایالات متحده نداده و آن را برای ایالتها ممنوع کرده است بلکه قدرت به ترتیب مختص ایالتها و یا مردم است. در نتیجه این عامل قانونی مهم، در ایالات متحده، حکومت در مقایسه با سایر کشورها کاملاً غیر متمرکز است. سیستم ایالات متحده به گونه ای است که دولت از بسیاری از کارهای عمومی از قبیل آموزش، کنترل شده و محدود است و در درجه اول باید متکی به ایالتها و جوامع محلی باشد. در طول سالها یک نقش آموزشی محدود اما فدرال انتقادی (دولت ایالات متحده) در درون این سیستم غیر متمرکز رشد کرده است. بذریه های این نقش را می توان در نوشته های بنیان گذاران کشور که لزوم آموزش و پرورش را برای بوجود آمدن یک دموکراسی قوی و یک پارچه درک کرده بودند، یافت. به طور کلی دولت فدرال، زمانی که ایالات یا محله ها یک امر ملی و حیاتی را مورد رسیدگی قرار ندهند و یا لازم باشد یک مسئله ملی توسط رهبری ملی مورد توجه قرار گیرد، در زمینه آموزش و پرورش که در قانون اساسی (اصل ۱ بخش ۸) آمده و به کنگره آمریکا قدرت می دهد برای تأمین رفاه عمومی ملت و ماده الحاقی چهاردهم به شهروندان در خصوص روند مناسب قانون و موضوعات قانونی دیگر اطمینان می دهد، دفاع می کنند. سهمی که دولت فدرال از محل درآمدها برای آموزش و پرورش ابتدایی و راهنمایی در نظر می گیرد، در اواخر دهه ۷۰ به اوج خود رسید (کمتر از ۱۰ درصد) و امروزه این سهم کم تر از ۷ درصد کلیه هزینه ها است. مناطق دبستانی ایالتی و محلی، نظارت و کنترل خود را بر محتوای آموزشی و روش های تدریس حفظ کرده اند. در حقیقت قانون دولت فدرال، دخالت دولت ایالات متحده را در این زمینه ممنوع کرده است. هنوز هم فدرال. با وجود بودجه کمی که در نظر می گیرد، بر آموزش و پرورش در حدی که روند خوبی داشته باشد، تأثیر می گذارد. در سالهای اخیر دولت فدرال بودجه خود را برای بچه هایی که در خانواده های کم درآمد هستند، متمرکز نموده است. رئیس جمهور و دیگر رهبران ملی از شهرت و اعتبار کاری شان برای جلب توجه به یک مسئله و توجه دادن مردم به یک هدف ملی استفاده کرده اند. سه دلیل برای دخالت دولت فدرال در آموزش و پرورش، وجود دارد :

- ارتقاء دادن دموکراسی

- اطمینان از تساوی فرصت های آموزشی

- افزایش بهره وری ملی

تحولات تکنولوژیک در حوزه آموزش

طبق یک بررسی که در سپتامبر ۱۹۹۹ در مدارس آمریکا در سال ۱۹۹۲ برای هر ۱۹ دانش آموز یک کامپیوتر موجود بوده است ولی در یال ۱۹۹۹ به ازای هر ۶ دانش آموز یک کامپیوتر وجود داشته است. نزدیک ۹۰ درصد مدارس و ۵۱ درصد کلاس‌ها به شبکه اینترنت وصل شده‌اند. طبق آخرین نظر سنجی که توسط مرکز نلی آمار آموزشی انجام گرفته است، این ارقام حتی بالاتر نیز میباشند یعنی ۹۵ درصد مدارس و ۶۳ درصد کلاس‌ها آموزشی با اینترنت در ارتباط میباشند. یک دلیل برای این فوران و انفجار الکترونیکی امکانات تجهیز و آماده سازی می باشد. براساس یک برآورد، قیمت کامپیوترها به طرز عجیبی سقوط کرده است. به علاوه فرصت‌های سرمایه گذاری زیادی به وجود آمده‌اند که به کاربرد وسیع تکنولوژی آموزشی کمک می کنند. با وجود این که مدارس دولتی در ایالت متحده با بودجه مالیاتی کار می کنند و مدارس خصوصی نیز با شهریه‌هایی گرفته شده از دانش آموزان، از طرف بسیاری از تجار، سازمانهای غیر انتفاعی و آژانس‌های دولتی کمک‌های فراوانی برای حمایت از تکنولوژی نوین در مدارس به آنها اعطا می شود. همانگونه که کامپیوتر قدرتمند شده اند و بیشتر در دسترس می باشند در هر سه سال قدرت و سرعت محاسبه ۴ برابر می شود. با همه این مجیز سازی‌ها و قابلیت‌ها که در اختیار که در اختیار دانش آموزان می باشد متخصصین تاکید می کنند که پیشرفت امروزه وابسته به روش جدید تدریس و یادگیری می باشد. تکنولوژی مورد نظر آنها می توند نقش دانش آموزان را تغییر دهد یعنی به جای این که با بی تفاوتی به یادگیری موضوعات بپردازد، چیزهای جدیدی را نیز ابداع نماید. دن تاپسوک، رئیس اتحادیه یادگیری با الگوی می گوید:

تکنولوژی جدید به ما کمک می کنند روش‌های جدید یادگیری را ابداع کنیم که در آنها یا دگیرنده از بر قرار کردن با دیگران لذت می برد. محیط یادگیری انعکاسی و وسیع همان اینترنت می باشد. این تکنولوژی شامل منابع دانش انسانی می شود که می توند در دسترس سایر انسانها قرار گیرد و شبیه یک کهکشان در حال رشد می باشد که از محیط‌های کوچک و ابتدائی به محیط‌های بزرگ راه دارد. یک مثال برای روشی که در آن تکنولوژی می تواند از آموزش حمایت کند و آنرا توسعه دهد طرح (جیسون) میباشد. طرح جیسون محصول فکری دکتر را برت بالارد می باشد، اقیانوس شناسی که لاشه کشتنی تایتانیک را پیدا کرد. امسال حدود چهار صد دانش آموز از ایالت متحده، استرالیا، پر مودا، پر یتایا و مکزیک در آن شرکت جستند. جیسون دانش آموز را قادر می کند تا به محققین از نظر علمی با هم فرق می کنند همچنانکه تئوری و عمل تفاوت دارند این روش به دانش آموز امکان می دهد تا با استفاده از تئوری به عمل نیز برسند. از زمانیکه طرح شروع شده ماموریت‌های پیچیده در جنگل‌های استوائی پرو و جزایر گالاپاگوس و مکانهای دیگر انجام گرفت. معلمین نیز موضوعات و مواد این طرح برای اجرا کردن در کلاس درس و

محیط بیرون توسعه دادند. ابزارهای پیچیده از قبیل پیام رسانها، کارگاههای الکترونیک و مدل‌های پیشرفته به دانشجویان این امکان را می‌دهند که در شرایط و محیط آماده و ساعد قرار گیرند و در طول سال هر گونه ماموریت و طرحی به سادگی انجام می‌گردد. نکته برجسته این طرح آن است که یک سیستم پخش زنده ماهواره‌ای وجود دارد که به محققین و دانش آموزان امکان می‌دهد که با هم ارتباط داشته باشند و تحقیقات جدید و نتایج آنها از طریق این سیستم منتشر می‌شود.

(جیسون) فقط یک نمونه نشان می‌دهد چگونه دانش آموزان در فعالیت‌های علمی با کمک تکنولوژی شرکت می‌جویند. در اورنج کانتری و کالیفرنیا موسسات آموزشی در حال تغییر دادن کلاسهای معمولی مدارس بوسیله تکمیل و یکپارچه سازی ابزار و روش‌های جدید میباشند. دانش آموزان در یک کلاس از تکنولوژی ویدئو برای ثبت وقایع و موضوعات بهره می‌گیرند و سپس به مطالعه و بررسی حرکات تنیس و ضربات گاف میپردازند درحالیکه در کلاس دیگر دانش آموزان با استفاده از مونیتورهای الکترونیکی آمانگ ضربان آنها را در حین تمرین بررسی و دنبال میکنند و سپس با استفاده از کامپیوتر، داده‌ها را به اشکال گرافیکی به تصویر می‌کشند. منابع موجود در اینترنت و سی دیها سرشار از موضوعات و مواردی هستند که می‌توان آنها را در برنامه درسی گنجانید. با اجرای یک کلیک از روی ماوس، دانش آموزان می‌توانند در گالری‌های هنری موجود در اینترنت به گشت وگذار بپردازند. یا برای یک طرح تاریخی کایه مدارک اصلی را بازدید نمایند و یا اطلاعات تخصصی مفید را بدست آورند درحالیکه آنها ۵ تا ۱۰ سال پیش هرگز قادر به چنین کاری نبودند. در زمینه ریاضیات، شبکه اینترنت پایگاهها اطلاعاتی را غنی تر ساخته است و این در حالی است که نیاز دانش آموزان به اطلاعات این پایگاهها برای حل مسائل به صورت سرسام آوری در حال افزایش می‌باشد. همانگونه که موسسات آموزشی موفق در حال بررسی روش‌های جدید علمی می‌باشد، دانش آموزان نیز می‌توانند به سهم خود در روند این پیشرفت‌ها مشارکت فعال داشته باشند. برای مثال رشد سرسام آور پایگاههای اطلاعاتی اینترنت مجموعه نتایج زیادی داشته است: شما چگونه و کدام برنامه درسی را انتخاب می‌کنید؟ شما چگونه به راهنمایی دانش آموزانی می‌پردازید که تمایل دارند از سایت‌های مختلف استفاده کنند؟ سایت‌ها مربوط به کدام کشورها می‌باشند و مطالب آنها مربوط به چه موضوعاتی است؟

چالش دیگر این می‌باشد که چگونه این اطلاعات عظیم را مورد استفاده قرار دهیم، البته منافع تکنولوژی‌های جدید این است که حتی فقیرترین دانش آموزان که در مدارس هستند می‌توانند از آنها استفاده نمایند. طبق آمار دفتر سر شماری ایالت متحده خانواده‌هایی که درآمد سالانه آنها بیش از ۷۵۰۰۰ دلار میباشد، امکان داشتن کامپیوتر برای آنها ۹ برابر نسبت به خانواده‌های فقیر و همچنین امکان دستیابی

آنها به امکانات اینترنت ۲۰ برابر نسبت به خانواده‌های فقیر بیشتر می باشد. برنامه‌های الکترونیک در عرض ۳ سال اخیر شکاف‌ها و فاصله‌ها را پر کرده و از میان برداشته است.

طبق سنجشی که بوسیله کمیسیون فدرال ارتباطات ایالت متحده بعمل آمد تکنولوژی‌های جدید از ۲۹ الی ۹۰ درصد در مدارس و کتابخانه‌ها افزایش پیدا کرده است. در سال ۱۹۹۲، ۸۲ درصد از مدارس دولتی و بیشتر از ۵۰ درصد از کتابخانه‌ها تحت پوشش این شرویش‌ها قرار گرفته اند. کنگره ایالات متحده یک بودجه ۲/۲۵ میلیون دلاری برای گسترش این امور و تکنولوژی برای یک دوره ۱۲ ماهه که در ژوئن ۲۰۰۰ به اتمام می رسید به تصویب ریانید. کشاور سازمان مشاوره ایالت متحده، ریچارد. و، ریلی امیال بیان کرد که تکنولوژی‌های جدید الکترونکی به ما امکان می دهند تا پروژه‌های تحقیقاتی بیشتری در مدارس انجام گیرد. به همه تاکید می که روی دانش آموزان وجود دارد، مدارس نیز احتیاج به حمایت در مورد مشکلات و موانع موجود دارند. کار آموزی معلمین نسبت به دو دهه قبل بسیار اساسی تر شده است. از آن موقع تغییرات اساسی به وجود آمده اند. مهارت معلمینی که در دوره های مخصوص معلمین شرکت می کنند نیز با ایجاد تکنولوژی‌های جدید ارتباطی و افزایش آنها، بیشتر شده است. در میان دوره‌های کار آموزی شرکت کرده اند ۵۴ درصد گفته اند وضعیت آموزشی را داشته اند و ۳۷ درصد دیگر با ابراز رضایت از این دوره‌ها اظهار کردند که می توان باز هم کیفیت آن را بالا برد. در طرح‌های جدید ارائه شده انواع خدمات به معلمین و دانش آموزان ارائه می شود. از قبیل مشاوره، سطح انتخاب بالا و غیره. این طرح‌ها با استفاده از تکنولوژی‌های جدید به سرعت منتقل شده و مورد استقبال قرار گرفته اند. ما چه زمانی میزان تاثیر تکنولوژی‌های جدید را بر امر تدریس و یادگیری خواهیم داشت؟ وقتی که دانش آموزان و معلمین از این تکنولوژی‌ها و ابزارها جدید بهره می گیرند با اطمینان خاطر می توانند به تحقیقات بپردازند. صرف نظر از همه مزایا این طرح‌ها باعث ایجاد نوعی نظم و همگرایی اجتماعی در میان دانش آموزان و معلمین آنها شده اند.

آموزش و پرورش در عصر اطلاعات

امروزه مسافرت بین المللی رایج است، اینترنت اجازه می دهد تکنولوژی از مرزهای ملی عبور کند و حتی مشاغل کوچک وارد و صادر می شوند. سیستم آموزش و پرورش ایالات متحده این تغییرات و تحولات را باید انعکاس دهد. در واکنش به این پیشرفت‌ها و در واکنش به تلاش‌های بی وقفه ما برای تقویت روابط بین المللی، پرزیدنت کلینتون دست به یک ابتکار تاریخی برای قوی کردن تعهد آمریکا نسبت به آموزش و پرورش بین المللی زد. در طول بیش از ۳۵ سال، این اولین ابتکار ایالات متحده در نوع خودش است. این ابتکار چهار هدف عمده دارد: افزایش تعداد مبادلات دانش آموزان، گسترش تکنولوژی

آموزش و پرورش و گسترش زمان موقعیت‌های یادگیری، مطمئن شدن از اینکه دانش آموزان آمریکایی حداقل یک زبان خارجی را یاد گرفته و فرهنگ بیگانه را یاد گرفته‌اند؛ و تقسیم کردن اطلاعات مربوط به تمرینات خوب آموزشی با دیگر کشورها. در اقتصاد بین‌المللی، دانش - و دانش زبانی - یعنی قدرت. دانستن یک زبان دوم با ارزش‌تر از هر چیزی است. به اعتقاد من شهروندانی که زبان انگلیسی و یک زبان دیگر بلدند، ذخایر عظیم ملت ما در سال‌های آتی خواهند بود. برای این هدف، من ایالات متحده را برای متداول کردن روش زبانی دوگانه که ما گاهی اوقات آن را به‌عنوان «انگلیسی به علاوه یک زبان دیگر» می‌شناسیم، تشویق می‌کنم. این روش جوانان را وادار می‌نماید تا معیارهای آموزشی بالا را به دو زبان بپذیرند. در طول ۱۰۰ سال گذشته آموزش و پرورش ایالات متحده به شکل تصور خاصی که تاریخ آن گذشته است، تعریف شده است مانند نگرش به تدریس به‌عنوان یک مسئولیت نه ماهه و برگزار شدن کلاس‌ها توسط زنانی که به طور نسبی دستمزد پایینی دریافت می‌کنند. ما باید در دهه بعدی بیش از دو میلیون معلم جدید به خدمت بگیریم. این امر نیاز به بررسی عمیقی دارد در خصوص آن که چگونه ما معلمان خوب را به خدمت بگیریم و آن‌ها را آماده، منسوب و نگه‌داری کنیم. دولت کلیتاً یک سرمایه ۱ میلیارد دلاری برای پشتیبانی از تلاش‌هایی که به منظور ارتقاء کیفیت تدریس معلمان صورت می‌گیرند، در نظر گرفته است. به علاوه من پیشنهاد کرده‌ام که مناطق دبستانی عوض شوند تا شغل تدریس برای پنج ساله آینده به صورت یک شغل یک ساله کامل در آید و به معلم در آن زمان اضافی (سه ماه تابستان) همان حقوق طول سال را بدهند.

استراتژیهای آموزشی

اجرای آموزش و پرورش شخصیت

آموزش و پرورش شخصیت را در بنیاد سیستم مدرسه‌ای ایالات متحده می‌توان یافت و همیشه به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر آموزش، مد نظر بوده است. اما برای مدتی، و درست زمانی که وجود این عامل بیش‌ترین ضرورت را داشت، مراکز آموزشی نسبت به ضمیمه کردن توسعه شخصیتی در کارشان قصور کردند. اما امروزه به هر حال این عامل در روی صفحه رادار آموزش کشوری دوباره ظاهر شده است. نشانه‌های اولیه حاکی از آن است که مدارس که بر روی آموزش شخصیت تأکید می‌کنند (و این آموزش شخصیت در حوزه پیشرفت برتری شخصیتی متمرکز است)، به خاطر آنست که نتایج شگفت‌انگیز آن را می‌بینند. طرح مشارکت آموزش شخصیت - یک ائتلاف ناهم‌گون ملی مرکب از اشخاص و سازمان‌ها که هدفش توسعه و بهبود شخصیت اخلاقی جوانان است - این اصل را به‌عنوان «فرآیند طولانی مدت کمک به جوانان در بسط و توسعه شخصیت خوب»، نفی می‌کند بلکه این اصل یعنی دانستن، انتقال و فعالیت در

زمینه ارزش‌های نژادی از قبیل انصاف، صداقت، دل‌سوزی، مسئولیت‌پذیری و احترام به خود و دیگران می‌باشد.

هدف این کار، در نظر داشتن دانش آموزان در محیطی است که تمرین ارزش‌هایی را که جامعه نیاز دارد، به نمایش گذاشته، تعلیم داده و تشویق کند. در نتیجه، دانش آموزان نه تنها از این ارزش‌ها آگاه خواهند بود، بلکه آن‌ها را در خود ملکه کرده و مطابق آن‌ها تصمیم گرفته و عمل می‌کنند. این امر نیازمند تمرکز بر ارزش‌ها در برنامه و فرهنگ مدرسه دارد. این امر زمان و کوشش می‌خواهد و اغلب مستلزم توسعه نیروی مجریان مدارس برای تعمیم دادن آموزش شخصیت در مدارس می‌باشد، اما سرمایه‌گذاری برای سنجش میزان ارزش تلاش‌ها در حال انجام است.

مدارس متوسطه و دبیرستان‌های سراسر کشور که با هر کدام از پیشرفت‌های آموزشی و شخصیتی سازگار شده‌اند، نتایج شگفت‌انگیزی را در سراسر محیط‌ها و فرهنگ‌هایشان، در سطح تعهدات اجتماعی دانش آموز، در مشارکت والدین و حتی در پیشرفت آموزشی بالاتر دیده‌اند.

آموزش و پرورش شخصیت، در مدارس مختلف با جمعیت نژادی یکسان یا متنوع و با دانش آموزانی از خانواده‌هایی مربوط به طیف گسترده اجتماعی - اقتصادی کار می‌کند. آموزش و پرورش شخصیت به منظور موثر واقع شدن، باید حساب شده و آگاهانه باشد. این آموزش باید به همه زمینه‌های زندگی مدرسه‌ای، از ساعات آموزشی گرفته تا ورزش و دیگر فعالیت‌های فوق برنامه، ضمیمه شود. این آموزش باید نماد همه پیوندهای میان فردی ما بین بزرگسالان و دانش آموزان باشد. مدرسی که آموزش و پرورش شخصیتی خوبی به اجرا در آورده‌اند، محیط‌های صمیمی ایجاد کرده‌اند که نسبت به موضوعات رفتاری نظیر تنهایی یک دانش آموز و خصومت بین گروه‌ها و فرقه‌های مختلف، حساس هستند. این موسسات آموزشی، ارتباط و درک قوی بین دانش آموزان با بزرگسالان ایجاد کرده‌اند. آن‌ها پذیرای مسائل هستند و معلمان، مدیران و دانش آموزانی دارند که اغلب، وقتی که دانش آموز دیگری مشکلی برایش پیش می‌آید، مایلند وارد عمل شده و مسئولیت به عهده بگیرند.

پاسخ به نیازهای دانش آموزان مختلف در مدارس دولتی

پاسخ به نیازهای دانش آموزان مختلف در مدارس دولتی، موضوعی است که در ایالات متحده بحث در خصوص آن هیچگاه پایان نمی‌پذیرد. خط مشی دهندگان، آموزگاران، دادگاه‌ها و والدین دائماً در جستجوی بهترین روش‌ها برای آموزش همه دانش آموزان هستند. به‌عنوان مثال تصمیمات اتخاذ شده دادگاه‌ها و سیاست جبران بی‌عدالتی‌های گذشته نسبت به اقلیت‌ها، باعث ایجاد ابتکاراتی می‌شوند که کیفیت آموزش را در همه مدارس و بویژه آماده نمودن و حمایت از معلمان جهت تدریس در کلاس‌هایی

که تنوع ملیتی دانش آموزانشان زیاد است، بهبود می‌بخشند. برنامه‌های ارزیابی، برای اجرای آزمون‌های مناسب دانش آموزان اقلیت‌های زبانی و دانش آموزان معلول، در حال گسترش هستند. خط مشی دهندگانی که سیستم‌های پاسخ‌گویی را طراحی می‌کنند، همواره گوشزد می‌کنند که پیشرفت واقعی در مدارس فقط در صورتی اندازه گرفته می‌شود که همه دانش آموزان در روند پاسخ‌گویی درگیر شوند نه این‌که عده‌ای مانند دانش آموزان اقلیت را از امتحان معاف کنیم. آموزش و پرورش دو زبانه همچنان بحث‌انگیز است، اما در بیش‌تر جوامع به شدت اجرا می‌شود و عموماً تقاضای زیادی در بین والدین مبنی بر بهبود تدریس زبان خارجی برای همه دانش آموزان وجود دارد. این تعهد همیشگی در نظر گرفتن نیازهای کسانی که آموزش می‌بینند (بدون در نظر گرفتن اختلافات آن‌ها)، در آینده مستلزم ایجاد مدرسی در آمریکا خواهد بود که در آن همان‌طور که پیش بینی شده است، تا پایان این قرن، ۶۰ درصد جمعیت آمریکا را اقلیت‌ها تشکیل خواهند داد.

توجه به مسئله تبعیض جنسیت

بخشی از تقاضای عمومی برای برابری بیش‌تر شهروندان را جنبش حقوق شهروندی در مدارس تحریک نمود که در آن به محروم نمودن دختران از برنامه‌های خاصی توجه شده بود. از وقتی که بیش‌تر شکایت‌ها و اعتراضات مربوط به تبعیض‌ها، در سطوح بالای آموزشی و در خصوص مسئله تبعیض جنسیت بود، قانون نهم (ماده الحاقی طرح آموزش سطوح بالاتر در سال ۱۹۷۲)، مسئله تبعیض را « برای گرفتن حمایت مالی دولت فدرال در هر نوع فعالیت یا برنامه آموزشی » ممنوع کرد و چون بیش‌تر مدارس مقاطع تحصیلی ۱۲ گانه از کمک‌های چند جانبه دولت ایالات متحده بهره مند می‌شوند، حق نهم در مورد آن‌ها نیز صدق می‌کرد. در نتیجه مدارس شروع به دادن برنامه‌های ورزشی بیش‌تری به دختران کردند و کتاب‌های درسی و منابعی را انتخاب کردند که تساوی جنسی را ترویج می‌کردند و ثبت نام دختران را در برنامه‌های حرفه‌ای مخصوص مردان، آغاز کردند. هدف تساوی جنسی منحصر به بررسی دقیق و مداوم شرکت نمودن دختران در زندگی مدرسه شد. احتمالاً توجه به نگرش‌های نابرابر، ثبت نام بیش‌تر دختران را در دوره‌های پیشرفته ریاضی و علوم و همچنین کوشش‌هایی را که برای اطمینان از دسترسی یکسان دخترها و پسرها به کامپیوتر در حال انجام است، توجیه می‌کند. تحقیق بر روی موضوع جنسیت، بر آماده نمودن معلمان و برنامه‌های گسترش حرفه‌ای نیز، (از زمانی که یافته‌ها نشان داده‌اند که معلمان بدون اینکه متوجه باشند گاهی وقت‌ها در کار تدریس‌شان به دخترها اهمیت نمی‌دهند) تأثیر گذاشت. مثلاً تحقیق نشان می‌دهد که معلمان ممکن است در کلاس‌ها برای پاسخ دادن و فعالیت کلاسی از پسرها بیش‌تر سوال کنند و در عین حال پاسخ سوالات مشکل و پیچیده را از دختران کم‌تر می‌پذیرند.

تنوع مذهبی

بر خلاف سیستم‌های آموزشی در بسیاری از کشورها، ایالات متحده در مدارس یک جدایی ناحیه‌ای کلیسا و ایالت را اجرا می‌کند. اگر چه چند شهر و ایالت در حال آزمایش برنامه‌های تضمینی هستند که اجازه هزینه نمودن بودجه‌های دولتی را در خارج از سیستم دولتی، از قبیل مدارس دینی و مذهبی می‌دهند، اما بودجه‌های دولتی فقط برای مدارس دولتی هستند. بسیاری از این برنامه‌ها در دادگاه‌ها مورد بحث هستند. به علت وجود این جدایی، در ایالات متحده یک ناحیه مدرسه‌ای ویژه مذهبی به شکل سالم وجود دارد. در حدود ۵ میلیون دانش آموز که ۱۰ درصد ثبت نام مقاطع تحصیلی ۱۲ گانه را تشکیل می‌دهند، به مدارس ابتدایی و راهنمایی ویژه می‌روند. مدارس کاتولیک، نیمی از این مدارس ویژه را تشکیل می‌دهند. سایر مذاهب، ۳۵ درصد آن را تشکیل می‌دهند. در بین مدارس آموزشی مذهبی، بیشترین گسترش مربوط به جوامع مسلمان است که اکنون در ایالات متحده حدود ۲۰۰ مدرسه دارند.

تنوع پیشرفت

با این که مدارس در حال پیشرفت بسوی استانداردهای بالاتر برای همه دانش آموزان هستند، علاوه بر آن یک سنت باستانی در آمریکا در کل ۱۲ مقطع تحصیلی این کشور زمینه‌های آموزش دانش آموزان نخبه و استثنایی را فراهم می‌آورد. در قدیم، پیش از آنکه قانون، آموزش و پرورش دولتی را برای همه در نظر بگیرد، خانواده‌ها امکاناتشان را صرف آموزش بچه‌هایشان در اتاق‌های نشیمن خانه و یا صرف دیگر رفاهیات می‌کردند. (امروزه، آموزش خانگی بچه‌ها هنوز هم در مقیاس نسبتاً کم‌تری در ایالات متحده وجود دارد) خانواده‌های ثروتمند این نوع آموزش جداگانه را با مالکیت انحصاری و (فرستادن بچه‌ها به) مدارس که مدارس آمادگی برای دانشگاه نامیده می‌شوند، حفظ کردند. اما انتظارات و حکم قانونی در قرن گذشته که همه دانش آموزان تا سن ۱۶ سالگی به مدرسه بروند، باعث شدند یک سیستم آموزشی برای فراهم نمودن یک سری برنامه‌ها برای سطوح مختلف توانایی‌ها بوجود آید. این امر منجر به گسترش برنامه‌های دانش آموزان نخبه و مستعد شد. به علت تفاوت‌هایی که قوانین ایالتی و شیوه‌های محلی با هم دارند، تعداد دانش آموزانی که در این برنامه‌ها ثبت نام کردند تا حدود زیادی باهم تفاوت دارند که از ۵ در صد در برخی ایالت‌ها تا بیش از ده در صد در برخی دیگر، متفاوت است، اما همه ایالت‌ها بجز چند ایالت، یا یان برنامه‌ها را تأسیس کرده‌اند و یا به برنامه آموزش دانش آموزان نخبه نیاز دارند. از وقتی که طرفداران این برنامه‌ها گوشزد می‌کنند که تلاش‌های بیشتر و بودجه بیشتر نیاز است، مدارس چند روش را برای به رقابت کشاندن دانش آموزان مستعد به کار می‌گیرند. برای نمونه برنامه‌هایی هستند که دانش آموزان چند بار در هفته به کلاس‌های معمولشان نرفته و در فعالیت‌های غنی سازی شرکت می‌کنند. این شیوه در سطح

مدارس ابتدایی رایج‌تر است. دبیرستان‌های خوبی که فقط تدریس هنر، ریاضی یا علوم دارند، به دانش آموزان این مناطق تکلیف بیش‌تری می‌دهند. مدارسمانند دبیرستان علوم برونکس در نیویورک سیتی و مدرسه هنرهای داک الینگتون در واشنگتن، در سراسر کشور فراوان به چشم می‌خورند. یازده ایالت، مدارس خانوادگی برای تدریس پیشرفته ریاضی، علوم و هنر ایجاد کرده‌اند. «مدارس فرمانداران»، که در طول تعطیلات ماه‌های گرم سال کار می‌کنند، برای آموزش دانش آموزان بسیار نخبه و مستعد در این زمان‌ها باز هستند. برخی ایالت‌ها نظیر مینه‌سوتا، به دانش آموزان بر جسته سال سوم دبیرستان و سال چهارمی‌ها اجازه می‌دهند که با هزینه مسئولین ایالت، در کلاس‌های پس از دوره راهنمایی که در محیط‌های دانشگاهی تشکیل می‌شوند، شرکت کنند. دبیرستان‌ها نیز چند روش برای به رقابت کشاندن دانش آموزان توانا، پیشنهاد می‌کنند. آن‌ها ممکن است در برنامه‌های کشوری نظیر «آدیسه مایند» و یا خواندن کتاب‌های «گریت بوکز» شرکت کنند. بیش از ۶۰در صد دبیرستان‌های دولتی و ۴۶در صد مدارس غیر دولتی در برنامه «جایگزینی پیشرفته انجمن دانشگاه» شرکت می‌کنند. معلمانی که صلاحیت بالایی دارند، برای تدریس در دوره‌های «جایگزینی پیشرفته» که تکالیف سخت‌تر و پیشرفته‌تری را نسبت به برنامه آموزشی دبیرستان‌های معمولی و با موضوعات دانشگاهی در اختیار دانش آموزان قرار می‌دهند، داوطلب می‌شوند. در سال ۱۹۹۹ بیش از ۷۰۰۰۰۰ دانش آموز دبیرستانی در کلاس‌های فوق شرکت کردند و امتحان دادند. کسب یک نمره خوب در این امتحان (۳ یا بیش‌تر) کافی است تا دانش آموز ضمن کسب شهرت به‌تواند در دوره‌های پیشرفته‌ای که تقریباً در کل دوره ۴ ساله کالج‌ها و دانشگاه‌ها وجود دارد، ثبت نام کند. حدود ۳۰در صد دانش آموزان این دوره‌ها در سال 1999، از اقلیت‌ها بوده‌اند. تلاش‌هایی برای تشویق دبیرستان‌هایی که این دوره‌ها را ندارند (بیش‌تر آن‌ها در فقر شدید و در مناطقی که اقلیت‌ها هستند، قرار دارند)، در حال انجام است که آن‌ها به‌توانند معلمان و دانش آموزانی برای این دوره‌ها آماده نمایند.

جمعیت شناسی قومی دانش آموزان

تنوع جدید زبانی در مدارس آمریکا به‌طور عمده با تنوع زبانی مهاجران سابق تفاوت دارد. این تنوع، جامع و فراوان است. به‌عنوان مثال، مونت گومری کانتی مریلند و آرلینگتون ویرجینیا که هر دو در منطقه کلان شهر واشنگتن هستند، دانش آموزانی را ثبت نام می‌کنند که پدران‌شان به بیش از ۳۶ زبان صحبت می‌کنند. در لانگ بیچ کالیفرنیا که به‌طور ناگهانی به‌عنوان پناهگاه کسانی که از غرب میانه ایالات متحده می‌آیند، شناخته شد، بیش از یک سوم ثبت نام دانش آموزان در مدارس دولتی امروزه از آسیای جنوب شرقی است. علاوه بر این، حفظ ارتباط با «سرزمین کهن» لاس‌ان‌تری است. حمل و نقل و ارتباطات مدرن، به خانواده‌های مهاجر ادامه می‌دهد به ارتباطاتشان ادامه بدهند و بدین ترتیب زبان و فرهنگ‌شان را حفظ

می‌کنند. در یک مدرسه متوسطه در لانگ بیچ، خانواده‌های کامبادیان به اجرای دروس روزانه در خمر برای بچه‌هایشان کمک کردند. مهاجرت اخیر، پاسخ‌گوی بیش‌تر تنوعی است که در مدارس آمریکا بوجود آمده است. اما مدارس بدون مهاجرت هم تنوع می‌یابند. حدود ۱۷ درصد دانش‌آموزان مقاطع ۱۲گانه K-12، آفریقایی - آمریکایی هستند و حدود یک درصد آمریکایی بومی هستند. خانواده‌های بسیاری از آن‌هایی که اسپانیایی یا لاتین هستند، می‌توانند میراث اجدادشان را با زندگی در مناطق که جزو مناطق جنوب غربی ایالات متحده شدند، دنبال کنند. در بین بیش‌تر زیر گروه‌های جمعیت دبستانی اسپانیایی‌ها، بیش‌تر در صد دانش‌آموزانی که تولد بومی دارند، مربوط به اجداد مکزیکی‌ها هستند. زیر گروه‌های بزرگ دیگر شامل پورتو ریکانس و آمریکایی‌های کوبایی هستند که مهاجرتشان پیش از مهاجرت خانواده‌های آمریکایی مرکزی شروع شد. در مجموع، اسپانیایی‌ها تا سال ۲۰۰۵ بزرگ‌ترین گروه اقلیت در مدارس دولتی آمریکا خواهند بود. زمانی، هدف مدارس ایجاد سرزمین چند ملیتی بود. خط مشی که سابقه فرهنگی طرفدار یکسان سازی را به حداقل می‌رساند. امروزه، هنوز مدارس بر روی سواد زبان انگلیسی تأکید می‌کنند املا آن‌ها هم‌چنین بر یادگیری فرهنگ‌های گوناگون نیز تمرکز دارند. کتاب‌های درسی و سایر منابع کلاسی کوشش می‌کنند معرفی گسترده‌ای از فرهنگ‌های متفاوت ارائه دهند و تلاش‌هایی که برای استخدام معلمان گوناگون انجام می‌شود با هدف ایجاد تنوع بیش‌تر در کار تدریس صورت می‌گیرد. دولت فدرال و برخی از برنامه‌های ایالتی، بودجه‌هایی را برای آموزش و پرورش دو زبانه در نظر می‌گیرند. این استراتژی یادگیری چند تا از دروس آموزشی به زبان بومی در کنار زبان انگلیسی، در اواخر قرن گذشته به منظور نگه داشتن دانش‌آموزان آلمانی زبان در مدارس دولتی در شهرهای ایالت‌های میانی ایالات متحده، به کار می‌رفت. ترس از خارجی‌ها پس از جنگ جهانی اول منجر به واکنش شدید علیه برنامه‌های آموزش دو زبانه شد. تصمیمی که یک دادگاه عالی ایالات متحده در سال ۱۹۷۰ (دهه ۷۰) گرفت، برای دانش‌آموزان اقلیت‌های زبانی، آموزش و پرورش ویژه و مناسب و در نتیجه حمایت از بازگشت برنامه‌های دو زبانه را تضمین کرد. اما به هر حال، نگرانی از موج گسترده مهاجرت به کالیفرنیا، در جلب موافقت رأی دهندگان در فرماندمی که شدیداً کلاس‌های دو زبانه را در آن ایالت محدود می‌کند، تأثیر داشت. با این کار، اولویت به یک تغییر و تحول سریع به سمت زبان منحصر انگلیسی به‌عنوان پیروی از قانون دادگاه عالی، داده می‌شود. از سوی دیگر، وزیر آموزش و پرورش ایالات متحده ریچارد ریلی اخیراً پشتیبانی خود را از برنامه‌های متمرکز دو زبانه جهت کمک به دانش‌آموزانی که به زبان‌های اقلیت صحبت می‌کنند که به‌توانند شیوایی و روانی زبان خودشان را حفظ کنند، اعلام کرد. این برنامه‌ها در کنار آموزش انگلیسی دادن یک فرصت خوب به دانش‌آموزان انگلیسی زبان تا به‌توانند یک زبان دیگر را یاد بگیرند، اجرامی شوند. تأثیر تنوع قومی و نژادی در مدارس، در بین ایالت‌های مختلف، متفاوت است پنج ایالت کالیفرنیا، تگزاس، فلوریدا، نیویورک و ایلی نویس، بزرگ‌ترین ثبت نام اقلیت‌های زبانی تجربه می‌کنند. تنوع ثبت نام‌ها

هم‌چنین گرایش به متمرکز شدن در مدارس شهرهای مرکزی دارد (تقریباً همه نواحی شهری بزرگ اکنون دانش‌آموزان اقلیت را بیش‌تر از دانش‌آموزان سفید پوست دارند). اما حتی در مدارس روستایی در چنین ایالت‌هایی هکچون آلباما و کانزاس می‌توان تعداد زیادی بچه‌های اقلیت‌های زبانی یافت که خانواده‌هایشان جذب جوامع نه‌چندان صنعتی شده‌اند. نکته دیگر درباره تنوع نژادی - قومی در مدارس ایالات متحده، که مهم‌تر هم هست، این است که چگونه این مراکز آموزشی پاسخ این تنوع را می‌دهند. در گذشته، معمولاً کارکنان مدارس انتظار داشتند پیشرفت دانش‌آموزان اقلیت کم‌تر از دانش‌آموزان سفید پوست باشد و در نتیجه دانش‌آموزان اقلیت قومی و نژادی زیادی را در برنامه‌های جبرانی و یا حرفه‌ای جای می‌دادند. ترک تحصیل این دانش‌آموزان پیش از گرفتن دیپلم دبیرستان نسبت به دانش‌آموزان سفید پوست خیلی بیش‌تر بود. اصلاحات آموزشی که بیش از ده سال پیش شروع شد، بر مبنای استانداردهای بالاتر برای همه دانش‌آموزان بود. این اصلاحات، مدرسی را که عملکرد ضعیفی دارند و عمدتاً بچه‌های خانواده‌های کم‌درآمد و یا اقلیت را ثبت نام می‌کنند، به یک چالش خاص کشاند. «از بین بردن فاصله» پیشرفت برای این مدارس یک اولویت شده است و این تا حدودی نشانه پیشرفت است. میزان فارغ‌التحصیلان دانش‌آموزان سفید پوست و آفریقایی - آمریکایی اکنون تقریباً برابر است، اگر چه دانش‌آموزان اسپانیایی هنوز خیلی عقب‌ترند. چند ایالت، مانند تگزاس، احتیاج به مدرسی دارند که میزان بهبود سطح پیشرفت در بین زیرگروه‌های دانش‌آموزان را نشان دهد. این به معنی است که نمرات کلی نمی‌توانند مسائل و مشکلات دانش‌آموزان اقلیت را پنهان کنند. هر جا مدارس امکانات ویژه‌ای برای دانش‌آموزان اقلیت با عملکرد ضعیف مهیا می‌کنند - مانند کلاس‌های کوچک‌تر، استراتژی خواندن بر مبنای تحقیق و انگیزه آمادگی برای دانشگاه - پیشرفت دانش‌آموز اقلیت اغلب از میانگین ملی فراتر می‌رود.

تحول استانداردهای آموزشی مدارس

استانداردها در ایالات متحده تقریباً در هر زمینه‌ای تبدیل به شعار اصلی سیاستمداران شده‌اند. با توجه به نظر سنجی‌هایی که نشان می‌دهند آموزش و پرورش در رأس و در مرکز نگرانی‌های اصلی سوال‌شوندگان قرار دارد، سیاستمداران تقریباً در همه ایالت‌ها خواستار برافراشتن پرچم اصلاحات در مدارس هستند. با داشتن یک اقتصاد در حال رشد و فقدان ظاهری خطرات ملی، فرمانداران ایالات با بکار گرفتن اصلاحات بر پایه استانداردها برای نجات آموزش و پرورش، توجه‌شان را به مشخص نمودن نیازها جهت رفع آن‌ها در سیستم مدارس دولتی کشور معطوف نموده‌اند. مفهوم کاملاً واضح است. اصلاحات بر پایه استانداردها، مدارس و نیروی کاری آن‌ها را جهت یادگیری دانش‌آموز، مسئول و پاسخگوی بار می‌آورد. این خط مشی، منطقی، حساب شده و از لحاظ اقتصادی قابل قبول است و با آزمایش‌هایی که میزان موفقیت

دانش آموز را در هدف‌های مشخص شده یا استانداردهای مورد نظر ارزیابی می‌کند، معین می‌کند که دانش آموز در آینده در هر مقطع درسی چه چیزهایی را باید یاد بگیرد. این اهداف در ایالت‌های مختلف، متنوع هستند. اما به هر حال خط مشی جدید خالی از انتقاد نخواهد بود. محافظه کاران خیلی علاقمند هستند که با متمرکز کردن خط مشی آموزش و پرورش در چارچوب استانداردهای ایالتی، این موضوع را به شکل محلی کنترل کنند. هم‌چنین برخی از معلمان می‌ترسند که با این روش کل برنامه تدریسشان جنبه آزمایشی داشته باشد. علاوه بر آن بحث‌های مخالفان آزمایش‌های پرخطر که حدس می‌زنند در آینده دانش آموزان با نمرات تک دست و پنجه نرم کنند، بر خلاف پیشنهاد فراگیر اصلاحات است. با وجود این طرفداران استانداردها، روی این سیستم برای بازدهی مطلوب نتایج، حساب می‌کنند. بحران اعتماد به آموزش و پرورش عمومی، محرک ایجاد اصلاحات شد. سیاستمداران در جستجوی راهی مفید برای اطمینان از موثر بودن این اهداف هستند. حال که این استانداردها در سال پیش یک سری گزارشات جدی از جمله «خطر ملی ظ (سال ۱۹۸۳) و «عصر نتایج» (سال ۱۹۸۶) نسبت به وضعیت آموزش و پرورش عمومی اظهار تأسف کردند و هشدار دادند که عدم موفقیت دانش آموزان ایالات متحده به منظور زندگی کردن مطابق استعدادهایشان، می‌تواند منجر به یک بحران اقتصادی و حتی می‌تواند به یک مسئله جدی ملی تبدیل شود. در سال ۱۹۸۹ رئیس جمهور جرج بوش در واکنش به نتایج مطالعات، فرمانداران ایالات را منجمله بیل کلیتون از آرکانزاس به نخستین نشست آموزش و پرورش در در چارلاتسلیو ویرژینیا دعوت کرد، هدف این نشست یافتن راهی برای افزایش پیشرفت‌های آکادمیکی بود طوری که دانش آموزان ایالات متحده به‌توانند در اقتصاد جهانی رقابت کنند. نتیجه این نشست، تعهد نامه‌ای به نام «اهداف ۲۰۰۰» با مشارکت فرمانداران بود که به منظور بهبود آموزش و پرورش ایالات متحده از طریق یک سری اهداف آموزشی که تا سال ۲۰۰۰ باید تحقق می‌یافتند، تنظیم شد. در سال ۱۹۹۴ پرزیدنت کلیتون از طریق کنگره آمریکا «اهداف ۲۰۰۰ را رهبری می‌کرد: طرح آموزشی آمریکا».

این قانون گذاری به ایالات دولت فدرال کمک کرد استانداردهای آموزشی خودشان را ابداع کرده و ارزیابی‌هایی به منظور اندازه گیری پیشرفت این اهداف بعمل آورند. استانداردهای زبان هم‌چنین راه را برای اجرای مجدد طرح آموزش و پرورش ابتدایی و راهنمایی مصوب کنگره در همان سال هموار نمود. در اینجا بود که برخی از ایالت‌ها شروع به وضع استانداردهای آموزشی نمودند که بوضوح مشخص می‌کند آن‌ها یادگیری چه چیزهایی را از دانش آموزان هر مقطع می‌خواهند. اما پیشرفت کار کند بود. در طول مدتی که فرمانداران و صاحبان مشاغل برای دومین بار در سال ۱۹۹۶ تشکیل جلسه میدادند، فقط ۱۴ ایالت با استانداردها سازگار شده بودند. دانش آموزان در امتحانات بین المللی همواره نمرات بدی می‌گرفتند. مدیران مشاغل دائم نگران افزایش نیاز به کارگران با مهارت بالا بودند و اساتید دانشگاه از کمبود اسف بار فارغ التحصیلان دبیرستانی شکایت می‌کردند. هم‌چنین والدین نسبت به موضوع کیفیت آموزشی مدارس دولتی

بی تفاوت نبودند و می‌خواستند بدانند دلارهایی که برای مالیات میدادند چگونه خرج می‌شدند. سیاستمداران توجه شان را بیش‌تر کردند. آن‌ها ضمن مطرح کردن موضوع در نشست‌های آموزشی، قول اصلاحات سیستماتیک را دادند در عین حال موافقت نمودند استانداردهایی را در قالب خط مشی ایالتی نوشته و مشغول آماده ساختن و تدارک امتحاناتی شوند که میزان پیشرفت استانداردها را اندازه می‌گرفت. جوایز و تشویق‌هایی هم برای پاسخگو نگاه داشتن دانش آموزان و مدارس در قبال این اهداف ایالتی در نظر گرفته شد. از زمان نشست سال ۱۹۹۶، همه ایالت‌ها بجز یکی از آن‌ها، با جنبه‌های کلی استانداردها سازگار شده‌اند. بیش از 40 امتحان برای سنجش میزان دستیابی دانش آموزان به اهدافی که برای آن‌ها در نظر گرفته شده است، برگزار شده است. فقط ایالت لوا - ضمن گردن نهادن به کنترل‌های محلی - از قانون استانداردهای ایالتی رد شده است. عموماً فرآیند اجرای استانداردها به شکل مردمی بوده است. قانون‌گذاران، کمیته مخصوصی شامل معلمان، اساتید دانشگاه‌ها، رهبران جوامع، صاحبان مشاغل و سیاستمداران برای اجرای استانداردها در درس‌های زبان انگلیسی، ریاضی، علوم و تاریخ برگزیدند.

به عنوان مثال در ایالت دِلور یک گروه استانداردهای آموزشی طرح نمودند و یک امتحان برای اندازه‌گیری چگونه گیری یادگیری و عملکرد دانش آموزان در مقاطع سوم، پنجم، هشتم و دهم مطرح کردند. قانون‌گذاران ایالت دِلور در تازه‌ترین نشست شان در خصوص پاسخگو بودن مسئولان، یک سری قوانین برای کمک به استانداردهایی که در سال 1995 اجرا کردند، تصویب نمودند. این امتحانات به آموزگاران اجازه می‌دهد که عمل‌کرد دانش آموز را در سطح مدرسه، ایالت و کشور مقایسه کنند. «برای موفق شدن در قرن ۲۱ در دنیایی که به‌طور فزاینده رقابت‌ها زیاد می‌شوند»، قانون‌گذاری ایالت‌ها از لحاظ کلامی شبیه قانون‌گذاری سایر رده‌ها و اختیارات است: «بچه‌های ایالت دِلور باید با استانداردهای بالایی دست و پنجه نرم کنند. اجرای استانداردهای سختگیرانه در موضوعات آموزشی اصلی و قائل شدن پیامدهایی برای رد شدن در این استانداردها، برای مدارس، دانش آموزان، معلمان و مدیران و والدین انگیزه قوی می‌شود تا در تلاش و تکاپو برای برتری آموزش باشند. برای دانش آموزانی که در این امتحانات رد می‌شوند، بیش‌تر ایالت‌ها آثار و پیامدهایی در نظر گرفته‌اند که این پیامدها هم به دانش آموز وهم به مدرسه بر می‌گردد. این معیارهای سنجش مسئولیت عبارتند از: خاتمه دادن به ترفیع اجتماعی (طرح فرستادن یک دانش آموز به مقطع بعدی حتی اگر وی به استانداردهای مقطع خودش تسلط پیدا نکرده باشد)؛ جلوگیری از فارغ‌التحصیل شدن دانش‌آموزان مدارس راهنمایی تا زمانی که آن‌ها امتحانات خروجی ایالتی را نگذرانده باشند؛ رتبه بندی مدارس (گاهی اوقات از طریق نمرات کتبی) بر اساس عمل‌کرد دانش آموز در امتحان. برخی ایالت‌ها در صدد هستند به منظور پیشرفت دانش آموز، معلمان را هم ارزشیابی کنند. در حقیقت حدود ۴۰ ایالت «کارت‌های گزارش» را (ارزشیابی‌هایی که توسط ادارات آموزش و پرورش ایالات صورت می‌گیرد)

در مدارس به منظور سنجش پیشرفت مؤسسات آموزشی در برقراری استانداردهای آموزشی ایالات، پخش می‌کنند طبیعتاً به علت علاقه شدیدی که در همه جا به پیشرفت آموزشی وجود دارد، این کارت‌های گزارش با استقبال عمومی خوبی مواجه شدند. نمره دادن به مدارس، بدون بحث و جدل نبوده است. تقریباً بدون استثنا، مدارس که مرتباً نمره ردی دریافت می‌کنند، در مناطق کم درآمدی از ایالت هستند که اغلب فی نفسه فاقد منابع و الزامات محیطی برای سازگار شدن هستند. علاوه بر این، اختصاص دادن اعتبارات و منابع، اغلب بستگی به رتبه مدرسه دارد. در طی دهه گذشته، ۲۳ ایالت قوانینی را تصویب کردند که به آنها این قدرت را می‌داد تا تصدی مدارس را که رد شده‌اند به‌عهده بگیرند. یازده ایالت دقیقاً همین کار را کردند. چند تا از مناطق در نواحی بزرگ شهری مانند شیکاگو، از این روش پیروی کرده‌اند. شهردار شیکاگو حتی اختیار تعطیل نمودن مدارس رد شده را دارد. در سال ۱۹۹۹ فرماندار «تام ریچ» از ایالت پنسیلوانیا از قانون ایالتی «طرح بهبود آموزشی» که هشت تا از مدارس را که بدترین عملکرد را در این ایالت داشتند، از حکم اجاره و ادغام خلاص می‌کرد، حمایت کرد. اگر مدارس در سایه احکامی که مجازات کمی برای آنها در نظر گرفته، همچنان در این تست‌ها رد شوند، آنها تحت نظارت مستقیم کمیته نظارتی مربوط به ایالت در خواهند آمد. وقتی که تصدی مدرسه‌ای به‌عهده گرفته می‌شود (البته در اثر بی‌کفایتی مسئولین قبلی اش) و یا تغییر ساختار می‌یابد، گروهی از کارشناسان به این مدرسه رفته و هر کاری را برای بازگرداندن این مدرسه به حالت نرمال انجام می‌دهند. زمانی که استانداردها به اجرا در می‌آیند و دانش آموز اطلاع دارد که چه چیزی از او خواسته می‌شود، بحث امتحان و پاسخ‌گو بودن پیش می‌آید. این یک چالش واقعی برای بسیاری از قانون‌گذاران است. آنها اغلب حفظ و نگهداری از خط مشی‌هایی که جاری کرده‌اند را کاری دشوار می‌یابند، زیرا ممنوعیت ترفیع اجتماعی یا رد نمودن سال آخری‌ها و جلوگیری از فارغ التحصیل شدن آنها می‌تواند بذره‌های خشم عمومی را بکارد. به عنوان نمونه در ایالت ویرجینیا که آزمایش ایالتی استانداردهای جدید آموزشی در طول دو سال اول، آمار قبولی ناچیزی داشت، مخالفان این آزمایش به قانون‌گذاران تأکید می‌کردند که شش بند از قانون‌گذاری را که استانداردها را عوض می‌کرد، مورد ملاحظه و بررسی قرار دهند. و در «ویسکونسین» مسئولین مجبور شدند امتحانات فارغ التحصیلان را که برگزار شده بودند، لغو کنند. بحث ارزیابی، بر اساس جنبش اصلاح استانداردها به ذهن می‌رسد. برای سیاست‌گذاران، امتحانات ابزار جذابی هستند زیرا نسبتاً ارزان هستند، به سرعت می‌توانند اجرا شوند، نتایجشان را به سرعت نشان می‌دهند که با استفاده از نتایج می‌توان آنها را آسان‌تر یا سخت‌تر کرد، و به مسئولان اجازه می‌دهند فوراً وارد عمل شوند. آنها بدون دخالت در آموزش کلاسی که به‌طور طبیعی تحت کنترل محلی در می‌آید، به کار گرفته می‌شوند. با این حال، شماری از فرمانداران، آموزگاران و کارمندان، در سومین جلسه آموزشی که در سال ۱۹۹۹ برگزار گردید، نگرانی‌شان را از اجرای اصلاحات و ادامه آن بخاطر افزایش مخالفت‌هایی که با آن می‌شود، ابراز کردند. برخی از والدین، دانش‌آموزان و معلمان از ابتدا با این

استانداردها مخالف بوده‌اند چرا که آن‌ها را خیلی سخت و مداوم دیده‌اند. دیگر مخالفان، با استانداردها مخالفتی ندارند اما با امتحانات پر مخاطره مخالفند. از آنجا که بیش‌تر ایالات عملکرد مدرسه و معلم را با نمره‌های امتحانی دانش‌آموزان مرتبط می‌دانند و به تناسب نمره، جوایز و تشویقی‌هایی نیز پیشنهاد می‌کنند، بسیاری از والدین و آموزگاران بیم آن دارند که آموزش کلاسی بر پایه یادگیری‌های طوطی‌وار باشد. یکی از انبوه‌نگرانی‌های آن‌ها این است که امتحانات خروجی در ۲۴ ایالات برگزار می‌شود و دانش‌آموزان باید پیش از فارغ‌التحصیل شدن، این امتحانات را پشت سر بگذارند. در بهار سال گذشته در ماساچوست دانش‌آموزان در خواست‌نامه‌ای را مبنی بر لغو و ابطال قانونی که اخذ دیپلم دبیرستانی آن‌ها را منوط به قبولی در امتحان جامع ارزیابی ماساچوست می‌کرد، با ۷۰۰۰ امضا ارائه دادند. روی هم رفته بیش‌تر والدین با امتحانات پر مخاطره‌ای که حد اقل در ۱۲ ایالت بوجود آمده‌اند، مخالفند. در برخی موارد، حرکت صورت گرفته به سوی پاسخ‌گو بودن و قبول مسئولیت، توانایی سیاست‌مداران آموزگاران را برای آماده نمودن مدارس و معلمان جهت کمک به دانش‌آموزان افزایش داده است. در ایالت‌هایی که اصلاحات آموزشی و امتحانات فارغ‌التحصیلی به‌کندی انجام شده است (تگزاس، کنتاکی و مریلند)، مقاومت والدین، دانش‌آموزان و معلمان حداقل بوده است. هر دو ایالت تگزاس و نورس کولینا از سوی خط مشی دهندگان، بخاطر استانداردهایشان و نیز بخاطر ارزیابی‌هایی که جامع‌تر بوده و زمان طولانی‌تری نسبت به سایر ایالات اجرا شده‌اند، ستوده شده‌اند. آن‌ها مدارس را رتبه‌بندی می‌کنند؟ کارت‌های گزارش در سطح مدارس پخش می‌کنند، امتحانات فارغ‌التحصیلان دارند و به مدرسی که اختلافاتی دارند، کمک می‌کنند و جوایزی را برای کسانی که شاخص‌ها را خوب انجام دهند، اهدا می‌کنند. طبق اظهارات دیوی گریسمر (محقق مؤسسه رندک اصطلاحات صورت گرفته در دو ایالت را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است)، قسمت اعظم هر دو الگو، خیلی مشابه هستند. هر دو ایالت، استانداردهای کتاب درسی و برنامه آموزشی که در مدارس تدریس می‌شوند را تنظیم کرده‌اند، امتحانات دقیقاً با استانداردها همخوانی دارند. مدارس محلی، انعطاف‌پذیری از جهت بودجه و از جهت خط مشی یافته‌اند، و هر دو ایالت از میانگین نمرات به منظور بهبود مدام خط مشی‌ها. آگاه هستند. در نتیجه، تگزاس و نورس کارولینا، پیشرفت آمار خوبی در عملکرد دانش‌آموزان در امتحانات ایالتی، مانند طرح ارزیابی ملی پیشرفت آموزش و پرورش که خود مردم خواهان آن بودند، داشته‌اند. در تگزاس حتی دانش‌آموزان اقلیت‌ها نیز (که امتحانات ایالتی سخت‌تر ممکن است برای آن‌ها سنگین‌تر باشد)، نمراتشان را بهبود بخشیده‌اند. از این رو روش مبتنی بر استانداردها نشان‌دهنده تغییر تعهد سنتی ایالات متحده به کنترل محلی و منطقه‌ای آموزش و پرورش عمومی می‌باشد. بیش از یک قرن، جوانان کشور و خانواده‌ها یشان از فواید آموزش رایگان به کمک دولت‌های محلی، لذت و بهره برده‌اند. تغییر در مسئولیت‌ها که از مدارس محلی و انجمن‌های منتخب آن‌ها تا قانون‌گذاران و مدیران اجرایی ایالت را شامل می‌شود، یک دگرگونی بنیادی در آموزش و پرورش ایالات متحده است. برای اطمینان یافتن، انجمن

مدارس محلی و رؤسای مناطق آموزش هنوز ممکن است خط مشی‌هایی وضع کنند اما تأکید بر نتایج، کارکنان ایالتی را به عمل وا داشته است. سوالی که پیش می‌آید این است که آیا اصلاحات آموزشی عمومی از فرآیند سیاسی تأثیر می‌گیرد، چرا که غالباً دگرگونی اجرایی بخش قانون گذاری ایالات به دنبال انتخابات می‌آیند. اما علاوه بر طرح ریزی‌های مدیران آموزشی ایالات، بسیاری از فرمانداران هم‌چنین اعضای انجمن مدارس را برای به جریان انداختن شرایط به کار گرفته‌اند. این به این معناست که حتی زمان ریاست یک فرماندار به اتمام می‌رسد، اشخاصی را که در رأس انجمن مدارس گماشته است، برای کمک به عملی کردن اصلاحات وی، سر کار باقی می‌مانند. تغییر قدرت اجرایی در سطح مدارس در یکی دودهه گذشته به طور کامل توسط مدیران اجرایی همچون لامر الکساندر از ایالت تنسی، ریچارد ریلی (اکنون وزیر آموزش و پرورش ایالات متحده است) از ایالت کارولینای جنوبی، روی رومر از کلرادو، توماس کین از نیوجرسی و بیل کلینتون از آرکانزاس که همگی اصلاحات بر پایه استانداردها را به پیش می‌راندند، صورت گرفته است. جیمزهانت از ایالت نورس کارولینا آخرین نفر از این اشخاص است و با پایان یافتن مدت ریاستش در پایان سال جاری، پستش را ترک خواهد کرد. آیا نسل جدیدی از رهبران برای به پیش بردن اهداف ۲۰۰۰ خواهد آمد؟ اگر این امر به وقوع بپیوندد، به احتمال زیاد موج بعدی اصلاحات بر پایه استانداردها، مستقیماً با کلاس‌ها سر و کار خواهد داشت. جلسه آموزشی سال ۱۹۹۹ در زمان کمبود قریب الوقوع معلمان، بر روی کیفیت تدریس متمرکز شد. رهبران سیاسی و صاحبان مشاغل و مسئولین آموزشی اکنون در جستجوی راه‌هایی جهت آماده نمودن هر چه به‌تر معلمان و هم‌سو کردن آموزش حرفه‌ای با استانداردها هستند. آن‌ها در حال همکاری با مدارس آموزشی که درجات با تراز لیسانس می‌دهد، هستند تا به‌توانند منابعی را که معلمان آینده را قادر به در اختیار داشتن شرایط اجرای استانداردها می‌سازد، فراهم کنند. به همان نسبت که کمبود معلم مشهود است، به همان نسبت جمعیت دانش آموزی گسترش می‌یابد و ایالت‌ها برای به خدمت گرفتن به‌ترین و پر نشاط‌ترین معلمان بویژه در ریاضی، علوم و کامپیوتر، در حال رقابت هستند. مخصوصاً مدارس شهری و روستایی این کمبود را احساس می‌کنند. قانون گذاران ایالت‌ها با اعطای بورس، وام، مسکن و پاداش‌هایی به کاندیداها، در حال رقابت هستند. اخیراً فرماندار گری دیویس از کالیفرنیا، در یک موضع تحول‌گرایانه، پیشنهاد کرد که معلمان از دادن مالیات بر درآمدهای ایالتی معاف شوند. هنوز هم با این‌که آن‌ها سعی در استخدام معلمان جدید دارند، مسئولین ایالتی به دنبال افزایش کیفیت تدریس از طریق گرفتن آزمون‌های صلاحیت از کاندیداها تدریس و در خواست آموزش حرفه‌ای معلمان مجرب، هستند. در نهایت کیفیت تدریس برای توفیق اصلاحات بر پایه استانداردها حیاتی است. به همان شکل که مسئولین در واشنگتن نگران هستند، امید سیاست‌مداران ایالتی محلی و جوامع کاری و دولتی این است که اصلاحات بر پایه استانداردها، یک نیروی کاری باسواد و ماهر و یک پیش‌کسوت جدید امریکایی که به‌تواند با قدرت چالش‌های قرن جدید را در آغوش بگیرد، به وجود آورد.

ارزیابی آموزشی

اقدامات و خط و مشی های نمره دهی و ارزیابی نمایانگر نگرشها و باورها در خصوص تفاوت توانایی های دانش آموزان بود. در مدرسه ابتدایی پارک مدیر مدرسه و هیئت مدیره خط و مشی آسان گیرانه را در این خصوص اتخاذ کردند. در طول مصاحبه ها و مشاهدات اختلاف نظر بین معلمین و مدیران مدرسه در خصوص شیوه نمره دهی و ارزیابی کاملاً آشکار بود. یکی از معلمین از اعمال نظر مدیران در خصوص آسان گیری در نمره دهی معترض بود. او به شدت از این امر ناراحت بود و در عین حال نمی خواست نمراتی بدهد که دانش آموزان را مستحق آن نمی دانست. ترس این معلم در خصوص از دادن شغلش کاملاً بی اساس نبود. مدیر مدرسه آشکارا از شیوه نمره دهی این معلم ناراحت بود. برخی والدین و معلمین از سیاست آسان گیری در نمره دهی که توسط برخی مدارس از جمله مدرسه کینک و مدرسه پارک اتخاذ شده بود عصبانی بودند به طور مثال مادر یکی از دانش آموزان مدرسه کینک گفت: مدرسه ما سعی می کند کاری کند که همه احساس موفقیت داشته باشند و به گونه ای عمل می کند که هر کس می تواند یک ستاره شود. اما دانش آموزان احساس خوشی نسبت به این موضوع ندارند. آنها می دانند که کاری انجام نمی دهند.

نمونه ذیل عمق احساسات یک فرد را در خصوص اقدامات مربوط به نمره دهی تبیین می کند معلمان مدرسه ابتدایی پارک اظهار کردند که از شیوه نمره دهی ناراضی اند به خصوص هنگامی که دانش آموزان بسیار ضعیف عمل می کنند. یک معلم در خصوص سیاستهای مدرسه در این باره چنین می گوید: من دانش آموزان را به مبنای تکالیفی که در خانه انجام می دادند ارزیابی کردم و به این خاطر دچار مشکل شدم. مدیریت مدرسه به این باور بود که دانش آموزان را نمی توانند به این شیوه کنترل کنند و چون خانه های آنها آرام نیست نمی توانند تمارین را در خانه انجام دهند. اکنون من دیگر تمارین خانه را در نمره دهی لحاظ نمی کنم. یکبار در مدرسه معلمی بود که به دانش آموزان همان نمره ای که شایسته اش بودند را می داد. یک بار مدیر مدرسه کارنامه های دانش آموزان او را دید و متوجه شد که سطح نمرات بسیار پایین است. مدیر از او خواست که نمرات را تغییر دهد. مدیر معتقد بود که حتی اگر واقعاً نمرات دانش آموزان پایین بود معلم باید به آنها نمرات بالاتری می داد زیرا مدرسه در پی آن است که به دانش آموزان اعتماد به نفس دهد. ما نمی خواهیم که با مردود کردن دانش آموزان اعتماد به نفس آنها را از آنها بگیریم. این معلم می گوید که من با حفظ اعتماد به نفس دانش آموزان مشکلی ندارم اما این شیوه نمره دهی باعث می شود که آنها چیزی از مسئولیت پذیری یاد نگیرند. تنها مدرسه ابتدایی پارک نبود که سیاست آسان گیرانه ای در خصوص نمره دهی داشت. در دبیرستان کینک در مترو سیتی (metri city) نیز هیئت مدیره مدرسه

طرفدار سیاست آسان گیرانه در این خصوص بود. در این مدرسه به منظور آنکه از تأکید زیاد به روی نمرات کم شود مدرسه ارسال لیست نمرات دانش آموزان به منازلشان را ممنوع کرد. در مدرسه کینک چنین لیستی وجود نداشت زیرا آنها می ترسیدند که احساس بدی به دانش آموزان دست دهد. سیاست مدرسه در خصوص نمره دهی در سطح کلاس و در شیوه نمره دهی تک تک معلمین خود را نشان میداد. در مشاهده ای که در یک کلاس هشتم در درس ریاضیات به عمل آمد معلم به کلیه دانش آموزان کلاس گفت که :

من خوشحالم که ۱۷ نفر از ۲۵ نفر شما نمره **A+** گرفته اید. آفرین، من فکر می کنم که تعداد بیشتری از شماها میتواند این نمره را بگیرد. این معلم با شیوه امتحان گرفتن جزوه باز توانسته بود به دانش آموزانش کمک کند که چنین نمراتی بگیرند. همین طور آنها مادام که پاسخ خود را کامل نکرده بودند می توانستند دوباره برگه های امتحانی خود را اصلاح کنند این کار ادامه داشت تا آنکه آنها بتوانند نمره عالی کسب کنند. در مجموع نمره دهی و ارزیابی مسئله عمده معلمین و والدین بود که با آنها دیدار داشتیم. برخی طرفدار آسان گیری در این خصوص بودند و یا آنکه طرفدار آن بودند که در امتیاز دهی به دانش آموزان کمتر به نمرات آنها توجه شود. در حالی که سایرین استدلال می کردند که در نمره دهی استانداردهای سفت و سخت تری رعایت شود.

برنامه های درسی ملی کشورهای مورد مطالعه

برنامه درسی ملی کشور فرانسه

برنامه درسی ملی فرانسه با مجموعه ای از اهداف کلی و ویژه زمینه ساز توسط دانش، درک فهم، مهارت ها و نگرش های یادگیرندگان است. به منظور ایجاد تعادل بین نیازها و علائق افراد و الزامات اقتصادی و اجتماعی فرایند ارزشیابی عملکرد مخاطبان برنامه به طور مؤثری تعیین گردیده است.

ساختار برنامه درسی ملی فرانسه

برنامه درسی ملی این کشور از طریق مجموعه ای از اسناد که در بر گیرنده سند برنامه درسی ملی نیز است، تولید می شود. اسناد برنامه درسی ملی بر بنیاد موضوع محوری شکل یافته و مجموعه ای از برنامه های مطالعاتی برای هر موضوع درسی را در بر می گیرد. سند برنامه درسی ملی مبنایی برای توسعه برنامه درسی مدرسه محور است و در واقع به عنوان راهنمای مدارس در بخش اجرایی به شمار می رود. برنامه درسی ملی منطبق هر یک از موضوعات درسی را روشن می کند، اهداف کلی و جزئی را تعیین می نماید، استراتژی های یادگیری و آموزش در هر موضوع درسی را مشخص می سازد و در نهایت به طراحی یک درس در یک زمان معین کمک می کند.

چهار چوب و عناصر برنامه درسی ملی فرانسه

- ۱- تبیین و تعیین عناصر اساسی آموزش و یادگیری
- ۲- اصول اساسی راهنمای برنامه ریزی درسی
- ۳- مدیریت و رهبری فرآیند آموزش و یادگیری
- ۴- مشخص کردن محتوای برنامه درسی ملی برحسب حوزه های اساسی یادگیری
- ۵- مشخص کردن مهارت های اساسی مورد نیاز دانش آموزان
- ۶- ارزش ها و نگرش های مورد نظر برای ارتقا و تعالی دانش آموز
- ۷- تعیین خط مشی های ارزشیابی در سطح ملی و سطح مدرسه

اهداف برنامه درسی ملی فرانسه

- ۱- فراهم سازی آموزش پایه،
- ۲- فراهم سازی آموزش متوسطه عمومی، تکنولوژیک و حرفه ای ،
- ۳- ایجاد انستیتو های دانشگاهی آموزش معلمان ،
- ۴- احداث مراکز مشاوره تحصیلی و شغلی ،
- ۵- اتخاذ سیاست تمرکز زدایی و تفویض صلاحیتها در آموزش متوسطه ،
- ۶- تدارک طرح مدرسه با مشارکت شرکای آموزشی ،
- ۷- برگزاری دوره های کارآموزی حرفه ای ، استقرار نظام جای دهی شغلی ،
- ۸- باز اندیشی در ساختارها و نظام آموزشی ،
- ۹- استقرار نظام آموزشی مدرسه محور

اصول برنامه درسی ملی فرانسه

- ۱- تمام دانش آموزان باید دارای فرصت های برابر باشند .
- ۲- برنامه درسی ملی تمامی دانش آموزان را قادر می سازد که مهارت های زندگی را به طور کیفی در زندگی بزرگسالی خود توسعه دهند .
- ۳- دانش آموزان باید به یادگیرندگانی مادام العمر و مستقل شوند .
- ۴- باید عملکرد دانش آموزان متناسب با محیط در حال تغییر باشد .

- ۵- دانش آموزان بین عقاید ، افراد ، فرایندها و اتفاقات روزمره ارتباطی معقول و متناسب ایجاد نمایند .
- ۶- یادگیری باید شامل دانش ها ، ارزش ها و مهارت های در حال توسعه باشد .
- ۷- دانش آموزان باید از طریق احترام به تکثیر فرهنگی ، برابری ارزش ها و توسعه مسئولیت پذیری نقش معناداری در اجتماع ایفا کنند .
- ۸- دانش آموزان باید به چالش کشیده شوند و به استانداردهای سطح بالایی دست یابند .

نگرش ها و ارزش های برنامه درسی ملی

- ۱- اهداف فرایند کیفی و مثبت برقراری ارتباط با لحاظ کردن نگرش والدین
- ۲- در نظر گرفتن انتظارات و خواسته های معلمان
- ۳- تأثیر همسالان و همکلاسان در توسعه نگرش ها
- ۴- حمایت های والدین و جامعه در ارتقای انگیزه و نگرش ها
- ۵- فراهم کردن فرصت برای توسعه یادگیری چالش برانگیز مرتبط با علایق
- ۶- در نظر گرفتن تأثیر و اثر گذاری زیاد معلم بر دانش آموزان

ارزشیابی در برنامه درسی ملی

- ۱- مهیا کردن فرصت ها برای این که دانش آموزان سطح عملکردشان را نشان دهند و برای دستیابی به آن عملکردها برانگیخته شوند .
- ۲- ارائه بازخورد به دانش آموزان برای آن ها که آن ها در تصمیمات و برنامه ها مشارکت کنند و در نتیجه پیشرفت آنها در نیل به اهداف برنامه درسی تضمین گردد .
- ۳- راهنمایی معلمان جهت آگاهی از میزان اثربخشی تدریس و در نتیجه ایجاد فرصت به معلم جهت کمک به دانش آموزان در نیل به اهداف
- ۴- ارائه آگاهی و اطلاعات به اولیاء درباره پیشرفت و مشارکت دانش آموزان در فرایند یادگیری و ایجاد امکان برای همکاری اولیا در تصمیم گیری های مدرسه
- ۵- تدوین و تعیین استانداردهای ملی پایان تحصیلات پایان دوره
- ۶- ارزشیابی میزان اثر بخش بودن برنامه های یادگیری

اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی فرانسه

- ۱- ارزشیابی باید با توجه به نیازها و سبک های یادگیری، خودپنداری مثبت را در دانش آموزان ارتقا دهد .
- ۲- فعالیت های ارزشیابی باید به تفاوت های جنسیتی و زمینه ها و تجارب قبلی توجه کند .
- ۳- فعالیت های ارزشیابی باید پیشرفت های دانش آموزان را در حوزه دانش ، مهارت و ارزش های منسجم ، مرتبط و هماهنگ سازد .
- ۴- فعالیت های ارزشیابی باید تعادل لازم را بین روش های ارزشیابی تکوینی و پایانی ایجاد کند .
- ۵- فعالیت ها و فرآیندهای ارزشیابی باید دانش آموزان را با فرصت های بیشتری جهت نشان دادن پیشرفتشان آشنا کند .
- ۶- ارائه بازخوردهای حاصل از ارزشیابی باید چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری و بهبود عملکرد دانش آموزان را تشریح کند .
- ۷- فعالیت های ارزشیابی باید موجب بهبود برنامه های آموزشی و یادگیری از طریق بازنگری های منظم در سطح مدرسه و ملی باشد .

محتوای برنامه درسی ملی فرانسه

- ۱- قابلیت های توسعه یافته در سواد آموزی و مهارت های زبانی برای مشارکت در ارتباطات اجتماعی
- ۲- مهارت های توسعه یافته ریاضی جهت عملکرد مؤثر در زندگی روزمره و در جهان پیشرفته
- ۳- تجارب متنوع هنری ، ذهنی و عملی برای بکارگیری قضاوت های ضروری در زندگی روزمره
- ۴- به دست آوردن دانش ، مهارت و نگرش های ضروری جهت انتخاب خردمندانه بهزیستی
- ۵- تجارب تکوینی در آموزش اخلاقی و مذهبی (دینی)
- ۶- قابلیت توسعه یافته در تحقیقات علمی و عملی از قبیل سواد رایانه ای، تفکر خلاق و حل مسئله
- ۷- داشتن دانش لازم جهت قدردانی از میراث فرهنگی ، اجتماعی و محیطی
- ۸- نحوه تعامل با افراد ، محیط ، مدیریت منابع و رشد پیوسته و مداوم در زندگی
- ۹- درک و فهم مفاهیم محوری شهروندی و قدردانی از آن
- ۱۰- توسعه ظرفیت دانش آموز جهت نیل به یادگیری اثربخش

حوزه های اساسی یادگیری

- ۱- زبان ها
- ۲- ریاضی
- ۳- علوم
- ۴- مطالعات فنی
- ۵- مطالعات اجتماعی
- ۶- آموزش فردی و اجتماعی
- ۷- آموزش هنر
- ۸- تربیت بدنی

مهارت های اساسی در برنامه درسی ملی

- ۱- ارتباطی
- ۲- ریاضی و عددی
- ۳- اطلاعاتی
- ۴- حل مسئله
- ۵- خود مدیریتی و ارتباطی
- ۶- مهارت اجتماعی و مشارکتی
- ۷- جسمانی
- ۸- مطالعه و تحقیق

برنامه درسی ملی مالزی

فرایند برنامه درسی ملی

- ۱- گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز
- ۲- سازمان دهی نظام برنامه ریزی درسی در ۴ سطح مرکزی، ایالتی، حوزه ای و مدرسه ای

عناصر برنامه درسی ملی

- ۱- دوره های تحصیلی (قبل از دبستان ، ابتدایی ، راهنمایی ، دبیرستان)
- ۲- رشته های تحصیلی دوره های دبیرستان (ادبیات و علوم انسانی ، جامعه شناسی و اقتصاد ، علوم پایه ، علوم اجتماعی)
- ۳- اصول کلی (در سطح فکری و انسانی ، در سطح ملی ، در سطح اجتماعی)
- ۴- اهداف عمومی
- ۵- اهداف عمومی در مقطع تحصیلی
- ۶- حوزه های اساسی یادگیری
- ۷- جدول دروس براساس زمان بندی
- ۸- ساختار و چهارچوب برنامه درسی هر ماده درسی

اصول برنامه درسی ملی مالزی

- ۱- تقویت توانایی مؤسسات آموزشی موجود
- ۲- تأسیس مؤسسات جدید به ویژه در رشته های فنی، علمی، مهندسی
- ۳- قدرت بخشیدن به نظام موجود از طریق نظارت بر عملکرد معلمان مجرب و شایسته
- ۴- تقویت کامپیوترها و تکنولوژیهای مدرن آموزشی در جهت ارتقای سطح کیفی آموزشی
- ۵- بهبود مدیریت برنامه های آموزشی

اهداف برنامه درسی ملی مالزی

- ۱- تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد در حالتی منسجم
- ۲- تربیت افراد برخوردار از فکر، روح و احساس هماهنگ و معتدل و معتقد به خدا
- ۳- ارتقای سطح مهارت های فردی در جهت توسعه ی ملی و اقتصادی
- ۴- تثبیت ارزش های والای اخلاقی مطلوب
- ۵- ارتقای شخصیت افراد و حس مسئولیت پذیری آنان در جهت شرکت در ساختار ملی
- ۶- عدم محدودیت شهروندان از نظر دسترسی آموزشی
- ۷- حمایت مالی جهت ادامه تحصیل دانش آموزان و برابری حقوق آموزشی

حوزه های اساسی یادگیری

- ۱- زبان باهاسامالایا ۲- زبان انگلیسی ۳- ریاضیات ۴- دروس اسلامی ۵- علوم ۶- مهارت های زندگی ۷-
- جغرافیا ۸- تاریخ ۹- آموزش اخلاق ۱۰- آموزش تربیت بدنی ۱۱- آموزش هنر ۱۲- دروس مکمل (زبان چینی، زبان تامیلی، زبان عربی و مکالمه)

ساختار برنامه درسی هر ماده درسی

- ۱- مقدمه
- ۲- اهداف عمومی

۳- جدول زمان بندی درس براساس پایه، ساعت هفتگی، ساعت سالیانه

۴- جدول وسعت و توالی محتوا

۵- اهداف آموزشی

۶- محتوا

اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی مالزی

- ۱- تاکید بر خود ارزشیابی و ارزشیابی مستمر و استفاده از آن برای رفع اشکالات دانش آموزان
- ۲- استفاده از شیوه های متنوع ارزشیابی به صورت مشاهده رفتار، فعالیت ها، امتحانات کتبی و شفاهی به صورت کمی و کیفی
- ۳- استفاده از ارزشیابی درونی و بیرونی به منظور تاکید بر مهارت های اساسی و کشف افراد با استعداد
- ۴- بهره گیری از ارزشیابی برای ایجاد انگیزه به مطالعه و اصلاح و بهبود برنامه درسی و روش های تدریس
- ۵- ارائه سوال های تفکر برانگیز و انتقادی و تحلیلی برای بهبود فعالیت های آموزشی و تربیتی

برنامه درسی ملی لبنان

- براساس اسناد و مدارک موجود برنامه درسی ملی لبنان طی چند سال گذشته دستخوش تغییرات و اصلاحات قرار گرفته است . مهمترین علل و عوامل این تغییرات عبارتند از :
- ۱- گسترش روز افزون تحولات و نوآوری های اجتماعی
 - ۲- ضعف و ناتوانی محتوا، روش و ساختار موجود برنامه درسی ملی به تقاضاهای ناشی از تحولات علمی، اقتصادی ، سیاسی و فرهنگی
 - ۳- ورود مباحث جدید به عرصه تعلیم و تربیت از جمله موضوع جهانی شدن آموزش
 - ۴- توسعه و رشد حوزه های اقتصادی از جمله تولیدات و تجارت جهانی
 - ۵- ارتقاء اطلاعات و آگاهی مردم نسبت به مسائل فرهنگی و اجتماعی

چهار چوب برنامه درسی ملی لبنان

در برنامه درسی ملی لبنان مطابق با نسخه ی ویرایش شده ی جدید عناصر و مؤلفه ها مورد بازنگری و تجدید نظر قرار گرفته است و در مجموع موضوعات اصلی موجود در چهارچوب برنامه درسی ملی لبنان عبارتند از :

- ۱- موضوعات عمومی در هر دوره و پایه
- ۲- موضوعات اختصاصی و ویژه در هر پایه و واحد یادگیری
- ۳- تعداد روزها و هفته های هر سال تحصیلی
- ۴- سن ورود دانش آموزان به هر مقطع و پایه تحصیلی
- ۵- مدت زمان هر دوره و مقطع تحصیلی
- ۶- تناسب لازم بین آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه ای
- ۷- رشته های موجود در دوره دوم آموزش
- ۸- انجمن ها و تشکل های مدرسه ای
- ۹- مسائل و مشکلات حوزه ی یادگیری
- ۱۰- ارزشیابی از فرآیند آموزش در مدرسه و اصول ارتقا و پیشرفت تحصیلی
- ۱۱- آموزش مرحله به مرحله موضوعات (فرآیند محوری)
- ۱۲- آماده سازی ، تربیت و بازآموزی نیروی انسانی
- ۱۳- سایر موضوعات با توجه به خواسته های دولتی و گروه های ذی نفع در برنامه درسی در توسعه و رشد

اهداف و موضوعات برنامه درسی ملی لبنان

- ۱- مشخص کردن اهداف و ارزش های مناسب برای مقاطع تحصیلی
- ۲- بهبود کیفیت فرآیندهای آموزشی
- ۳- تضمین و تأمین شرایط برابر در تدریس و یادگیری
- ۴- پیش بینی شرایط و امکانات برای توسعه و پیشرفت پایدار برنامه درسی ملی
- ۵- توصیف منظم و مستدل تغییرات ایجاد شده در برنامه درسی ملی
- ۶- تعیین میزان مشارکت عوامل و گروه های سهمیم در تغییرات برنامه درسی ملی

۷- مقایسه تعدادی از عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ملی لبنان با چند کشور مشابه در بعد ارزش ها و اهداف

اهداف برنامه درسی ملی لبنان

- ۱- برخورداری شهروندان از حقوق مساوی رایگان آموزشی و پرورشی ،
- ۲- تلاش در جهت ارتقای آموزش اجباری به سطح بالاتر و نظارت بر آموزش پایه و جهت گیری آن در جهت تناسب با نیازهای جامعه ،
- ۳- پرورش نسلی علاقمند به سرزمین و تاریخ ملی، مفتخر به میراث ملی و برخوردار از روحیه قوی جهت نیل به اهداف ملت عرب ،
- ۴- پرورش شهروندان برخوردار از اعتقاد عمیق به قومیت عربی با هدف برقراری اتحاد و آزادی ،
- ۵- درونی سازی ارزش های بنیادین علمی در ذهن جوانان ،
- ۶- تربیت شهروندان کارآمد در جهت ایفای نقش مثبت در جامعه دموکراتیک ،
- ۷- تأکید بر فعالیت شرافتمندانه خلاق و جمعی به منظور نیل به جامعه ای آزاد و مترقی ،
- ۸- پرورش شهروندانی با افکار معتقد به شیوه های علمی ،
- ۹- پرورش شهروندانی با شخصیتی یکپارچه و برقرارکننده ارتباطات مفید با خانواده و جامعه ،
- قدردان از هنر و فرهنگ و ارج گذار به ارزش های اخلاقی و روحی و حقوق انسانی ،
- ۱۰- توسعه مهارت های خود آموزی ،
- ۱۱- بهره گیری از زبان عربی در حوزه آموزش و فراهم سازی زمینه مناسب جهت یکپارچگی اصلاحات علمی لبنان و سرزمین عرب

رویکردهای برنامه درسی ملی لبنان

- ۱- توسعه جامعه دانش محور به عنوان اصل مهم برای توسعه اجتماعی
- ۲- فرآیندهای جهانی سازی آموزش در زمینه های علمی و اجتماعی
- ۳- قابلیت پروری (نوآوری، خلاقیت، سواد IT، کار گروهی و به روز بودن)
- ۴- تغییر رویکرد از دانش محوری به قابلیت محوری
- ۵- تقویت و توسعه نظام ارزش ها و آموز های اخلاقی

اهداف کلی برنامه درسی ملی

- ۱- مطابقت برنامه درسی ملی با نیازهای فردی و اجتماعی
- ۲- مطابقت برنامه درسی ملی با اصول و سیاست ها و ارزش های موجود دینی
- ۳- ارتباط و هماهنگی مؤثر بین برنامه درسی و سایر اجزای نظام آموزشی
- ۴- ارتباط مناسب بین عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ملی با نظام دولتی
- ۵- توسعه برنامه درسی ملی از طریق روشن نمودن اهداف ، اجرا و اثرات آن برای مخاطبان و سهامداران برنامه درسی ملی

اهداف جزئی برنامه درسی ملی

- ۱- توسعه بهداشت فردی
- ۲- توسعه و انتقال ارزش های دینی و فرهنگی
- ۳- توسعه و پیشرفت ظرفیت و توانمندی همه جانبه کودک
- ۴- ترغیب و توانا سازی مخاطبان برنامه در استفاده از ابزارهای ارتباط زبانی
- ۵- تقویت توانایی ابراز وجود و خلاقیت
- ۶- ایجاد و تقویت مفهوم امنیت و اعتماد به نفس

اصول موجود در برنامه درسی ملی لبنان

- ۱- تأمین و پیش بینی آموزش کیفی برای همه مخاطبان
- ۲- ایجاد فرصت برابر آموزشی برای همه
- ۳- اجرای آموزش عمومی اجباری در سراسر کشور
- ۴- شمول برنامه درسی ملی نسبت به همه دانش آموزان از هر قوم و طبقه
- ۵- احترام به حقوق ایشان
- ۶- پذیرش مسئله چند فرهنگی ، احترام به تفاوت ها و توسعه و هویت ملی و میراث فرهنگی
- ۷- شایستگی ، صلاحیت و اخلاق فردی
- ۸- مبنای علمی اساسی در تدوین برنامه درسی ملی
- ۹- تنوع و تکثر در سطح آموزش مدرسه ای

۱۰- آموزش مداوم

۱۱- توسعه فردی و اجتماعی از بعد ارزشی و مهارتی

حوزه های اساسی یادگیری در برنامه درسی ملی

- ۱- آموزش مذهبی ۲- زبان عربی ۳- زبان خارجه ۴- ریاضیات ۵- آموزش موسیقی ۶- مطالعات اجتماعی ۷- آموزش زیست شناسی و بهداشت ۸- تربیت بدنی ۹- آموزش هنر

برنامه درسی ملی لبنان هر دو نوع مدرسه عمومی و ویژه را در بر می گیرد و در بعد ارزشیابی به مؤلفه هایی مانند سطوح ارزشیابی، مدل ارزشیابی، معیارها و ملاک های ارزشیابی، استانداردهای پیشرفت تحصیلی، مدل های درجه بندی، خود ارزشیابی، آموزش مدرسه برای استفاده از نتایج ارزشیابی نیز اشاره شده است .

عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ملی لبنان

- ۱- اهداف
- ۲- رویکردها
- ۳- انتظارات
- ۴- اصول
- ۵- حوزه های یادگیری
- ۶- ساختار برنامه درسی
- ۷- ارزشیابی

اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی لبنان

- ۱- لزوم استمرار و تداوم در سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
- ۲- تاکید برآزمون های معلم ساخته و آزمون های استاندارد در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
- ۳- رویکرد نتیجه مداری در فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
- ۴- تاکید بر ارزشیابی و امتحان به عنوان بخشی از فرایند یاددهی و یادگیری

تغییراتی که در جریان برنامه ریزی درسی ملی مورد انتظار است عبارتند از :

- ۱- آموزش و تدریس به یادگیری
- ۲- درونداد به برونداد
- ۳- تحصیلات مدرسه به آموزش مداوم
- ۴- کنترل مرکزی به کنترل مشارکتی
- ۵- یادگیری طبقه بندی شده به یادگیری تلفیقی
- ۶- یادگیری حفظی به یادگیری کاربردی
- ۷- برنامه درسی به عنوان سند به برنامه درسی به عنوان فرآیند
- ۸- برنامه درسی به عنوان موضوعات درسی به عنوان چهارچوب

برنامه درسی ملی استرالیا

چهارچوب برنامه درسی ملی استرالیا با این جهان بینی تولید شده است که یادگیری امری مداوم است و هدف اصلی آموزش توسعه یادگیری برای تمام دانش آموزان می باشد. برنامه درسی ملی استرالیا اهداف و انتظاراتی را برای دانش آموزان از K-12 بدون توجه به این که آنها کی هستند، اهل کجا هستند، و به کدام مدرسه تعلق دارند، طراحی و تدوین می کند. در این برنامه فرصت هایی برای دانش آموزان پیش بینی می شود که به تناسب نیازهایشان در زمینه های دانش، مهارت و ارزش ها مشارکت کنند تا فهم درستی از موفقیت در جهان متغیر داشته باشند. در برنامه درسی ملی استرالیا به موضوع تمدن و قومیت ها توجه اساسی شده است.

اهداف برنامه درسی ملی استرالیا

- ۱- تنظیم مجموعه ای از آنچه که دانش آموزان باید بدانند، بفهمند، ارزش بگذارند و قادر به اجرای آن باشند.
- ۲- اطمینان از این که تمام دانش آموزان به نتایج مورد انتظار رسیده اند.
- ۳- تهیه و تدوین پیامدهای یادگیری مورد انتظار برنامه درسی
- ۴- تغییر رویکرد از تمرکز بر درونداد به تمرکز بر برونداد

اولویت های برنامه درسی ملی استرالیا

- ۱- هدایت برنامه درسی متداول، حمایت گسترده از برنامه درسی، مواد آموزشی و تدارک رشد حرفه ای
- ۲- برنامه درسی بی نقص و بی عیب در طول دوره های تحصیلی مختلف
- ۳- مشارکت وسیع مدارس غیر دولتی و جامعه در فرآیند برنامه ریزی درسی در ایالت ها
- ۴- توسعه برنامه درسی ملی در سطح ایالت ها
- ۵- تأکید زیاد بر ارزش ها و ارج نهادن به دانش ها و تجارب گروه های مختلف
- ۶- توجه به تفاوت ها بین کودکان و بزرگسالان برحسب جنسیت، زبان، فرهنگ، ظرفیت یادگیری، زمینه اقتصادی و اجتماعی

حوزه های اساسی یادگیری

- ۱- زبان انگلیسی ۲- بهداشت و تربیت بدنی ۳- زبان هایی غیر از زبان انگلیسی (زبان دوم) ۴- علوم
- ۵- ریاضی ۶- جامعه شناسی و محیط زیست ۷- علوم اطلاعات و ارتباطات ۸- هنر

ویژگی های اساسی برنامه درسی ملی استرالیا

- ۱- توجه به نتایج و پیامدهای یادگیری
- ۲- توجه به دوره های تحصیلی K-12

ساختار چهارچوب برنامه درسی ملی استرالیا

- ۱- بیانات، توضیحات و پیام های بسیار مهم
- ۲- بیانات، توضیحات و پیام های مربوط به حوزه های یادگیری هشتگانه

اصول چهارچوب برنامه درسی ملی

- ۱- دیدگاه گسترده و فراگیر از برنامه درسی
- ۲- توجه ویژه به ارزش های محوری

۳- شمول و فراگیری تمام دانش آموزان

۴- انعطاف پذیری و تناسب با نیازهای جامعه و دانش آموز

۵- جامعیت، تعادل و وسعت

۶- رویکرد توسعه ای

۷- همکاری و مشارکت

پیامدهای اساسی یادگیری در برنامه درسی ملی استرالیا

۱- بکارگیری زبان برای بیان فهم و ارتباط و تعامل با دیگران

۲- انتخاب، یکپارچگی و کاربرد مفاهیم و تکنیک های عدیی و فضایی

۳- تشخیص اطلاعات مورد نیاز، جایگاه اطلاعات، کسب آن از منابع مختلف و ارزشیابی و استفاده از آن

همراه با دیگران

۴- انتخاب، کاربرد و به روز کردن تکنولوژی ها

۵- تشریح و استدلال درباره ساختارها، الگوها و روابط جهت تعیین میزان توانایی فهم ، تفسیر ، پیش

بینی و تشریح

۶- تصوّر و پیش بینی نتایج، تشخیص فرصت ها و آمادگی برای آزمون

۷- درک و قدردانی از جهان علمی، فنی، مادی و دارا بودن دانش و مهارت جهت تصمیم گیری درباره

پیشرفت علمی و فنی

۸- فهم ساختارها و بافت های تاریخی، جغرافیایی و فرهنگی جهت مشارکت فعال در زندگی

۹- تعامل با افراد و فرهنگ های مختلف و جوامع جهانی

۱۰- مشارکت در فعالیت های خلاق و درگیری های ذهنی و فرهنگی با سایر افراد

اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی

۱- ارتقا و تقویت سطح یادگیری

۲- گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به اولیاء و مسئولان

۳- قضاوت درباره فرآیند تدریس و یادگیری دانش آموزان

۴- اهمیت دادن به پرونده فردی و تحصیلی دانش آموزان در فرایند آموزش

اجرای برنامه درسی ملی استرالیا

- ۱- مدارس در اجرای برنامه درسی ملی و عمل به چهارچوب آن اختیار و آزادی دارند .
- ۲- چهارچوب برنامه الزامات مورد نظر را به گونه ای که مورد موافقت انجمن برنامه درسی، نظام دولتی ، بخش ها و مدارس باشد، نشان می دهد .
- ۳- مدارس در اجرای برنامه درسی ملی دقت دارند به این که برنامه های درسی یادگیری را طوری توسعه داده و اجرا کنند که فرصت هایی برای غنی سازی یادگیری دانش آموزان فراهم شود .
- ۴- توسعه و سازماندهی فرصت هاس یادگیری براساس زمان و سطوح دوره ها و برنامه ها برعهده ی مدارس است. البته این نکته به نحوه و کیفیت ارزشیابی معلمان و مدرسه از دانش آموزان بستگی دارد .

برنامه درسی ملی ژاپن

- اصلاحات برنامه درسی ملی ژاپن در سال ۲۰۰۲ به تصویب رسید و به اجرا گذاشته شد . در سال ۲۰۰۶ این برنامه ی اصلاح شده به طور کامل به مرحله ی اجرا درآمد که طی برنامه درسی از سطح مرکزی به سطح محلی گرایش و سوق پیدا کرد . اصلاح برنامه درسی ملی بخشی از اصلاحات نظام آموزشی ژاپن به شمار می رود . در این فرآیند اجرای برنامه درسی ملی قبلی راهنمای خوبی برای اعمال اصلاحات بود . هدف از اصلاحات جدید در برنامه درسی ملی ژاپن توسعه اثربخشی آموزش برای ژاپنی هاست تا در جامعه سالم باشند و در قرن ۲۱ به طور مستقل زندگی کنند. اصلاحات برنامه درسی ملی ژاپن به منظور ترویج مسائل زیر و به وسیله ی استراتژی منابع انسانی به وجود آمد :
- ۱- افراد ژاپنی براساس ابتکارات خودشان فکر و عمل داشته باشند .
 - ۲- استعدادهای سطح بالایی که عصر دانش و تکنولوژی را هدایت کند ، پرورش یابد .
 - ۳- ژاپنی هایی که ضمن حفظ و نگهداشت فرهنگ سنتی خود ، جامعه ای غنی به لحاظ معنوی ایجاد خواهند نمود .
 - ۴- ژاپنی هایی که از طریق زندگی در جوامع بین المللی، آموزش های متنوعی را دیده اند .

اصول اساسی در برنامه درسی ملی

- ۱- بهبود توانایی علمی دانش آموزان به گونه ای که در عصر دانش و فناوری موفق باشند .

- ۲- پرورش ژاپنی هایی که خوش قلب باشند و در برنامه ها و خدمات اجتماعی مشارکت جویند .
- ۳- بهبود محیط یادگیری به گونه ای که برای افراد لذت بخش و خالی از نگرانی باشد .
- ۴- ایجاد مدرسی که برای اولیا و جامعه قابل اعتماد باشد .
- ۵- تربیت معلمان به عنوان افرادی که متخصص آموزش و پرورش هستند .
- ۶- ایجاد و ارتقای دانشگاه هایی با استانداردهای جهانی مورد توجه باشد .
- ۷- ایجاد فلسفه ی آموزشی مناسب برای قرن حاضر یکی از الزامات اساسی است .
- ۸- پیش بینی و تدارک امکانات کافی و مناسب برای آموزش لازمه ی پیشرفت های بعدی است .
- ۹- تأکید بر کاهش حجم محتوا در حدی که فقط محتوای علمی اساسی مطرح باشد .
- ۱۰- توانایی استدلال و مهارت حل مسئله با دقت و ظرافت خاص تقویت شود .
- ۱۱- فن آوری IT در فرآیند یادگیری تلفیق شود .
- ۱۲- برنامه درسی تلفیقی در بخش و دوره ای از نظام آموزشی عملی و اجرا شود .
- ۱۳- محتوای برنامه ی درسی استاندارد شده اما روش های تدریس به معلم واگذار شده است .
- ۱۴- سطوح مختلف دانش محتوا به وسیله ی انجمن MEXT در نظام کتب درسی تحت کنترل است .

عناصر برنامه درسی ملی ژاپن

- ۱- فلسفه آموزش
- ۲- رویکردهای اساسی و پایه برنامه درسی ملی
- ۳- اهداف برنامه درسی ملی
- ۴- اصول اساسی و مشترک (نقش اساسی هر دوره ، وضعیت کنونی کودکان و برنامه درسی در حال اجرا)
- ۵- محتوای آموزشی در سیستم ۵ روز در هفته
- ۶- بررسی و چگونگی زیر نظر گرفتن و نظارت محتوای آموزشی
- ۷- استراتژی های ارزشیابی
- ۸- سازمان دهی برنامه درسی و چارچوب ساعات مدرسه

۹- مسائل مرتبط با استانداردهای برنامه درسی (کتاب درسی و دیگر مواد آموزشی ، شیوه آموزش ، شیوه ارزشیابی ، چگونگی انتخاب دانش آموزان برای ورود به دانشگاه ، آموزش معلمان و ویژگی های آن ، آموزش و نکات مرتبط با ارتباط خانواده و جامعه با آموزش و پرورش ،

۱۰- حوزه های اساسی یادگیری

۱۱- ملحقات

اهداف برنامه درسی ملی ژاپن

- ۱- رشد کامل شخصیت و پرورش مردمی با سلامت ذهنی و جسمی ، مردمی عاشق حقیقت و عدالت
- ۲- ارج گذاشتن بر ارزش های فردی و احساس مسئولیت بعنوان سازندگان جامعه
- ۳- برابری فرصت های آموزشی، (۹سال) آموزش پایه رایگان و آموزش مختلط
- ۴- دادن آموزش به هر ژاپنی هماهنگ با استعداد و توانایی او بدون توجه به نژاد، طبقه، جنسیت، جایگاه اجتماعی، درآمد اقتصادی و منشأ خانوادگی
- ۵- تأکید طبیعی بر باور مذهبی در طول دوره ی آموزشی

حوزه های اساسی یادگیری

- ۱- آموزش اخلاق ۲- زبان ژاپنی ۳- تعلیمات اجتماعی ۴- ریاضیات ۵- علوم ۶- آموزش زندگی و محیط زیست ۷- موسیقی، هنر و کاردستی ۸- بدن سازی

ویژگی های برنامه ی درسی ملی ژاپن

- ۱- در نظر گرفتن حداقل میزان محتوای مورد نیاز
- ۲- در نظر گرفتن دوره ی زمانی منسجم و یکپارچه از K-12
- ۳- ویرایش خودانگیخته و خودجوش برنامه درسی ملی توسط مدارس
- ۴- کاهش ساعات تدریس کلاسی و کاهش تمرکز گرایی در رابطه با محتوای برنامه
- ۵- تأکید بر فعالیت های عملی و تجربی و یادگیری از طریق مسأله
- ۶- توسعه مطالعات و موضوعات اختیاری در برنامه درسی ملی

نقش دولت در برنامه درسی ملی

- ۱- تعیین و تدوین استانداردهای ملی
- ۲- کنترل سیستم تأیید کتاب های درسی
- ۳- تهیه و تدوین راهنمای تدریس و آموزش
- ۴- تربیت نیروی انسانی و معلم متخصص
- ۵- ساختن آزمون های ورودی
- ۶- پیمایش و به کارگیری دستاوردهای علمی و ملی

تأثیر مؤسسات اجرائی در برنامه درسی ملی ژاپن

- ۱- مشارکت مدرسه و دانشگاه در تولید برنامه درسی
- ۲- فعالیت نوآورانه و ابتکاری مدارس در سطح وسیع
- ۳- همکاری در اجرای پژوهش های مدرسه ای
- ۴- تهیه و تدوین دروس آزاد
- ۵- برقراری ارتباط بین معلمان و کارشناسان

اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی ژاپن

- ۱- استفاده از ارزشیابی به عنوان اهرم بازخورد فرایند یاددهی یادگیری
- ۲- تاکید بر تهیه پرونده تحصیلی برای دانش آموزان به منظور استفاده در فرایند ارزشیابی
- ۳- لزوم بهره گیری از شیوه خودارزیابی در فعالیت های کلاسی
- ۴- تاکید برارئه بازخورد از فرایند آموزش به مسئولان ودست اندرکاران آموزشی و حکومتی
- ۵- استفاده از ارزشیابی مستمر و تکوینی برای تعیین توانایی ها و ویژگی های دانش آموزان
- ۶- ثبت نتایج به صورت کمی و کیفی در کارنامه تحصیلی دانش آموزان
- ۷- تاکید بر برارزشیابی به عنوان ابزار مفید بودن نظام آموزشی و بازتاب قابلیت های دانش آموزان

برنامه درسی ملی انگلستان

برنامه درسی ملی انگلستان برای اولین بار در سال ۱۹۸۸ مطرح گردید و هدف اصلی آن اطمینان حاصل کردن از آموزش متعادل و گسترده برای تمام دانش آموزان بود. سال ها بعد یعنی نزدیک به سال ۲۰۰۰ منتقدانی بر برنامه درسی ملی انگلستان ایراداتی وارد کردن از جمله این که برنامه درسی ملی غیر قابل انعطاف است و محتوای اجباری آن زمان زیادی را به خود اختصاص داده است و فشارهای زیادی را بر فعالیت های مدرسه وارد می سازد. به دنبال انتقادات شدید مؤسسات و گروه های اجتماعی، این برنامه با اصلاحاتی از تمرکز گرایی شدید بیرون آمد و تأکید زیادی بر فعالیت ها و برنامه های مدرسه کرد.

اهداف برنامه درسی ملی انگلستان

- ۱- ارتقای رشد اخلاقی، ذهنی و جسمی دانش آموزان در مدرسه و جامعه
- ۲- آماده کردن دانش آموزان برای استفاده از فرصت ها، مسئولیت ها و تجارب زندگی بزرگسالی
- ۳- افزایش استانداردهای آموزشی از طریق تعیین اهداف یادگیری
- ۴- تعیین محتوای آنچه که بایستی تدریس شود،
- ۵- مشخص ساختن نحوه ی سنجش عملکرد دانش آموزان و چگونگی گزارش نتایج آن
- ۶- ارائه فهم مشترک و روشن از دانش ها، مهارت ها و ارزش های موجود در برنامه به معلمان، دانش آموزان، والدین و سایر کارکنان
- ۷- بازنگری و اعتبار بخشی برنامه درسی ملی برای اطمینان از مطابقت برنامه درسی با نیازهای در حال تغییر دانش آموزان و جامعه

اصول برنامه درسی ملی انگلستان

برنامه درسی فعلی به دلیل ره آوردن به کاهش تمرکز و انتخاب رویکرد نیمه متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی باید:

- ۱- در هر دوره و پایه تحصیلی، برنامه های مطالعاتی را تهیه و تنظیم کند،
- ۲- آنچه را که دانش آموزان باید یاد بگیرند، روشن سازد،
- ۳- اهداف پیشرفت تحصیلی و استانداردهای عملگری دانش آموزان را تعیین کند.
- ۴- مدارس باید انتخاب کنند چطور برنامه درسی خود را براساس برنامه درسی ملی سازماندهی کنند که برنامه های مطالعاتی مورد نظر در برنامه درسی ملی را در برگیرد.

حوزه های اساسی یادگیری

- ۱- زبان انگلیسی ۲- ریاضیات ۳- علوم ۴- طراحی و تکنولوژی ۵- تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات
- ۶- تاریخ ۷- جغرافی ۸- هنر و طراحی ۹- موسیقی ۱۰- تربیت بدنی

تأثیر برنامه درسی ملی و نظام ارزشیابی آن بر تجارب کلاسی

امروزه بسیاری از سیاستمداران آموزشی در انگلستان همانند آمریکا، استراتژی جدیدی را برای بهبود و توسعه ی مدارس خود به کار گرفته اند . این استراتژی به جای تأکید بر درون دادها و توزیع مجدد قدرت، بر نتایج و برون دادها تأکید دارد . مفاهیم و مؤلفه های کلیدی این استراتژی عبارت است از ایجاد سطح جهانی، استانداردها، چهارچوب برنامه درسی ملی و دورس اختیاری که برای توسعه برنامه درسی ملی و نظام ارزشیابی فراهم شده است .

عناصر برنامه درسی ملی انگلستان

- ۱- تعریف برنامه درسی ملی
- ۲- ارزش ها، اهداف و مقاصد (چهار قصد برنامه درسی ملی : تعیین استانداردها- ایجاد انسجام، وحدت ، تداوم و استمرار- ارتقای درک عمومی - رشد و توسعه برنامه درسی مدرسه ای)
- ۳- سطوح کلیدی ۱ و ۲ (کجا و چه زمان برنامه درسی به کار گرفته شود.- جدول موضوعات درسی و پایه تحصیلی ارائه آن دروس اصلی و فرعی - ساختار برنامه درسی برای موضوع درسی و سطح کلیدی - اهداف و انتظاراتی که در هر ماده درسی وجود دارد.- سطوح توصیفی انواع و محدوده عملکرد دانش آموزان)
- ۴- سطوح کلیدی ۳ و ۴ (صلاحیت ها و شرایط مورد نیاز - آموزش مشاغل - یادگیری و آموزش های مرتبط با کار)
- ۵- ملزومات عمومی (اهداف و اصول براساس نیازهای مختلف فراگیران - دانش آموزان استثنایی)
- ۶- زبان در طول برنامه درسی
- ۷- استفاده از ICT در برنامه درسی
- ۸- اصول بهداشتی و ایمنی در ارتباط با کارکردن با تکنولوژی
- ۹- ارزش ها در برنامه درسی برای آموزش و اجتماع

۱۰- حوزه های اساسی یادگیری

۱۱- ارزشیابی معلم

۱۲- آزمون های پایانی هر یک از سطوح و دوره های تحصیلی

سیاست های برنامه درسی ملی انگلستان در ارزشیابی

۱- ثبت نتایج در کارنامه به صورت کمی و کیفی

۲- دخالت دادن تکلیف بیرون از مدرسه در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

۳- ذکر قابلیت ها و توانایی های دانش آموز در کارنامه

۴- توجه به توانایی ها و تفاوت های فردی در آزمون ها و ارزشیابی ها

۵- ارائه بازخورد لازم به دانش آموز ، اولیا و نظام آموزشی

۶- کیفی بودن ارزشیابی در پایه های اول و دوم ابتدایی (سطح اول)

برنامه درسی ملی هند

در هندوستان ، دولت مرکزی خط مشی های آموزشی را که شامل دستورالعمل هایی گسترده درباره ی اهداف، محتوا ، فرایند آموزش و ارزشیابی در سطوح مختلف تحصیلی است ؛ تعیین می کند. این دستورالعمل ها توسط انجمن ملی آموزشی، پژوهشی و تربیتی هند در سندی به نام برنامه درسی ملی تدوین می گردد . براساس اسناد موجود برنامه درسی ملی هند تاکنون چهار مرحله ی اساسی را پشت سر گذاشته است :

۱- در سال ۱۹۷۵ برنامه درسی ملی برای تحصیلات ۱۰ ساله تدوین و به صورت یک چهار چوب تولید شد .

۲- در سال ۱۹۸۸ برای اولین بار برنامه درسی ملی مورد بازنگری قرار گرفت و با اصطلاحاتی در قالب جدیدی ویژه مدارس ابتدایی و متوسطه ارائه گردید .

۳- در سال ۲۰۰۰ برای دومین بار برنامه درسی ملی تجدید نظر و به شکل کتابچه ای در پنج بخش تولید گردید .

۴- در سال ۲۰۰۵ نیز چهارچوب برنامه درسی ملی هند مورد بازنگری قرار گرفت و با تغییرات زیادی در کلیه ی عناصر و مؤلفه تولید شد .

چهارچوب برنامه درسی ملی هند

چهارچوب برنامه درسی ملی هند دیدگاه وسیعی را در برنامه درسی یادگیری و تدریس فراهم می کند که شامل اهداف عمومی ، اهداف موضوعات درسی ، دستوالعمل هایی برای هماهنگی بین اهداف برنامه و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ... است. چهارچوب برنامه درسی ملی اغلب یک پیشنهاد است تا یک دستور العمل. به همین دلیل برنامه درسی ملی هند پس از تأیید و پذیرش در آموزش و پرورش ایالت ها برای اجرا به مدارس ارائه می شود .

اصول برنامه درسی ملی هند

- ۱- ارتباط دادن دانش با زندگی خارج از مدرسه
- ۲- پرهیز از یادگیری طوطی وار و تکراری
- ۳- غنی سازی برنامه درسی جهت توسعه همه جانبه دانش آموزان به جای توسعه کتاب محوری
- ۴- برگزاری آزمون هایی منعطف و منسجم در کلاس
- ۵- پرورش هویت ملی با توجه به تنوع فرهنگ ها و مذاهب و آزادی افراد

اهداف برنامه درسی ملی هند

- ۱- توجه یکسان و برابر به تمام شهروندان هندی
- ۲- توجه به گذشته فرهنگی هند در جهت تقویت هویت ملی
- ۳- توجه به علوم مدنی و نظرات و پیشنهادات مؤسسات و مراکز مختلف هندی
- ۴- القای ارزش های اخلاقی و اجتماعی جهت جلوگیری از کم رنگ شدن ارزش ها
- ۵- استفاده مؤثر و مفید از تکنولوژی آموزشی و رسانه ای در برنامه درسی ملی
- ۶- نشر دانش و آزادی افکار در میان کلیه شهروندان هندی
- ۷- ارائه رایگان آموزش پایه به کلیه کودکان رده سنی ۱۴ سال
- ۸- رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان ، خط و فرهنگ های بومی
- ۹- توجه ویژه به علائق اقتصادی و آموزشی مناطق محروم و دور افتاده کشور

عناصر برنامه درسی ملی هند

۱- مقدمه و مرور

۲- چشم انداز(مقدمه ،توصیف چهارچوب برنامه درسی ملی ، اصول راهنما ، تعیین کیفیت شرایط اجتماعی آموزش و پرورش ،اهداف آموزش و پرورش)

۳- یادگیری و دانش(نقطه ی آغازین تحصیل،شرایط یادگیری دانش آموزان ،رشد و یادگیری ،اجرای برنامه درسی و تدریس،آموزش ساختار دانش ، ارزش و اهمیت فعل و انفعال ، طراحی تجارب یادگیری ، رویکردهای طراحی ، آموزش انتقادی، دانش و فهم ، ظرفیت های پایه،دانش کاربردی،شکل های فهمیدن،دانش ملی و محلی ،دانش مدرسه ای و ارتباطی ،عوامل مؤثر در توسعه)

۴- حوزه های اساسی یادگیری

۵- اجرای مدرسه ای و کلاسی (اجرای فیزیکی،توانایی اجرا، مشارکت و همکاری دانش آموزان،حقوق کودک، سیاست های آموزشی، مدیریت مشارکتی، فرصت های لازم برای ارتباط اولیا با مدرسه ، متون و کتاب ها ، کتابخانه،تکنولوژی، مواد و آزمایشگاه،سایت، سازماندهی منابع و زمان ،طراحی آموزشی)

۶- اصلاحات منظم (تمایل به کیفیت ،برنامه ریزی دانشگاهی و نظارت بر کیفیت ،نظارت و راهنمایی در سطح مدرسه و دانشگاه،آموزش معلّم،علاق و توانایی معلّم در تدریس،دیدگاه تربیت معلّم ، نکات اساسی در برنامه آموزش معلّم،خدمات آموزشی و تربیت معلّم،آزمون و اعتبار بخشی اصلاحات،تهیه امکانات آزمون و گزارش دادن، انعطاف پذیری در ارزشیابی،کاربرد تکنولوژی،آموزش کار محور ،نوآوری در فکر و عمل،تنوع در کتاب های درسی،ترغیب و تشویق به نوآوری،دستورالعمل های جدید،مشارکت کنندگان جدید،نقش NGOها و گروه های اجتماعی و انجمن های معلّمان)

۷- منابع و پیوست

حوزه های اساسی یادگیری

- ۱- آموزش محیطی ۲- ریاضی ۳- هنر ۴- آموزش کار و فعالیتهای بهداشتی ۵- آموزش یک زبان با تاکید بر زبان مادری ۶- علوم و تکنولوژی ۷- آموزش زبانهای هندی، انگلیسی و یک زبان محلی ۸- تربیت بدنی ۹- علوم اجتماعی

اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی هند

- ۱- تلفیق ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با فرایند یاددهی و یادگیری
- ۲- تاکید بر استفاده از ارزشیابی برای کمک به توسعه توانمندی های شهروندی
- ۳- ارزشیابی بع عنوان فرایند سیستمی جمع آوری، تحلیل و تفسیر مدارک پیشرفت دانش آموزان
- ۴- ارزشیابی ابزار گردآوری و پردازش اطلاعات و تصمیم گیری
- ۵- هدایت ارزشیابی از حوزه شناختی به حوزه مهارتی
- ۶- تاکید بر حل مسئله ، تفکر خلاق، خلاصه کردن، استنتاج و استدلال در ارزشیابی
- ۷- تاکید بر تکنیک های متعدد ارزشیابی از قبیل تکنیک شفاهی، مشاهده، پروژه و تکالیف درسی
- ۸- تاکید بر توانایی های شناختی و غیر شناختی دانش آموزان در ارزشیابی مرحله ای و پایانی

برنامه درسی ملی آمریکا

برنامه درسی ملی آمریکا تمام کودکان از کودکستان تا پایه ی ۱۲ را شامل می شود و تلاش می کند تا تمام دانش آموزان استعدادهایشان را توسعه دهند تا بتوانند از یک زندگی رضایت بخش و کارا برخوردار شوند . برنامه درسی ملی به دنبال این هدف است که تجارب دانش آموزان در یادگیری هدفمند و چالش برانگیز با دانش محتوایی و کاربردی ترکیب پیدا کند تا از این طریق آنها برای دریافت و پذیرش نقش های بزرگسالی آماده شوند مانند افراد باسواد، شایسته و سالم، خانواده مسئول، کارگران کارا و تولید کننده، شهروندان مشارکت کننده و فعال، یادگیرندگانی خود رهبر و مداوم

اصول راهنمای برنامه درسی

- ۱- توسعه مداوم مدارس برای کنترل و تنظیم ابتکارات تمامی ایالت ها در دستیابی به اهداف برنامه درسی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

- ۲- تولید برنامه درسی براساس معیارها و استانداردهای محتوایی
- ۳- استفاده منظم از نتایج پیشرفت تحصیلی در اتخاذ تصمیمات برای بهبود مدرسه، برنامه و آموزش
- ۴- تلفیق آموزش و پرورش مدارانه با استانداردهای یادگیری در تجارب روزانه آموزشی

اهداف برنامه درسی ملی آمریکا

- ۱- همه بچه ها در آمریکا آماده باشند که در مدرسه به یادگیری بپردازند .
- ۲- نرخ فارغ التحصیلان دوره دبیرستان حداقل به ۹۰ درصد افزایش یابد.
- ۳- دانش آموزان امریکایی پایه های ۴ ، ۸ و ۱۲ را با توانش قابل ملاحظه ای برای تبادل اطلاعات در موضوعات مختلف درسی بگذرانند تا برای شهروندی مسئولیت شناس ، یادگیری بیشتر و اشتغالی خلاق در اقتصاد نوین کشور آماده شوند .
- ۴- دانش آموزان ایالات متحده در پیشرفت تحصیلی در علوم و ریاضیات اول شوند .
- ۵- هر بزرگسال امریکایی با سواد باشد و دانش و مهارت های لازم برای رقابت در اقتصاد جهان را کسب نموده و به حقوق و مسئولیت های شهروندی عمل نماید .
- ۶- هر یک از مدارس در آمریکا از مواد مخدر و خشونت مبرا شده و یک محیط قانونمند و مساعد برای یادگیری باشد .
- ۷- آموزش کشور در جهت دستیابی به برنامه های در حال پیشرفت در مهارت ها و موقعیت های حرفه ای ، کسب دانش و مهارت های مورد نیاز و آموزش و آماده سازی دانش آموزان امریکایی برای قرن ۲۱ قرار گیرد .
- ۸- هر مدرسه مشارکت و دخالت والدین را در امر پیشرفت رشد اجتماعی ، عاطفی و علمی فرزندان خود افزایش دهد .

چهارچوب و عناصر برنامه درسی ملی آمریکا

الف (طراحی

- ۱- تشکیل کمیته برنامه ریزی درسی
- ۲- تعیین منابع کلیدی و جهت گیری های مربوط به موضوعات و محتواها
- ۳- سنجش نیازها و انتظارات

ب) شفاف سازی و توسعه

۴- بیان فلسفه برنامه آموزشی k-12

۵- تعریف برنامه k-12 و اهداف کلی دوره ها و مقاطع تحصیلی

۶- وسعت و توالی اهداف آموزشی دوره ها و مقاطع تحصیلی

۷- تعیین منابع و مواد مورد نیاز برنامه

پ) اجرا

۸- تعیین سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

۹- وارد کردن برنامه جدید به مرحله اجرا

ت) ارزشیابی

۱۰- به روز کردن برنامه

۱۱- تعیین موفقیت برنامه

حوزه های اساسی یادگیری :

- استانداردها و معیارها برای : ۱-آموزش هنر ۲- مهارت حرفه ای، بهداشت ۳-مدیریت زندگی ۴- تربیت بدنی ۵-زبان های جهانی ۶-زبان انگلیسی ۷- مهارتهای زبانی ۸- ریاضیات ۹- مطالعات اجتماعی ۱۰-تاریخ ۱۱- علوم

فرایند استاندارد سازی برنامه درسی ملی امریکا

فرایند برنامه به گونه ای است که در نهایت منجر به تلفیق و ادغام حوزه های محتوایی پایه ها خواهد شد . امریکا از سال ۱۹۹۵ به سوی استانداردسازی محتوایی رو آورده است . این استانداردها درباره ی چیزهایی که دانش آموزان باید یاد بگیرند و قادر به انجام آن باشند ، توضیحاتی می دهد مثل مدل استاندارد محتوایی زبان . مدل استاندارد سازی برنامه درسی ملی موجب توسعه کیفی برنامه درسی ملی و تقویت گونه گونی محلی در محقق ساختن انتظارات یادگیری با کیفیت بالا می شود. در واقع در برنامه درسی ملی آمریکا استانداردها پی در پی ارزشیابی می شوند و اگر قرار است در برنامه درسی ملی آمریکا تغییر و اصلاح انجام بگیرد ، بیشتر در بخش استانداردها خواهد بود . سه عامل موجب اهمیت و تغییر در ارزشیابی استانداردها شده است :

۱- تغییر در ماهیت اهداف به دلیل جنبش پایدارگرایی یا بازگشت به پایه ها

۲- تغییر در رویکرد ارتباط بین ارزشیابی و فرایند یادگیری و تدریس

۳- اصلاح ساختار نظام ارزشیابی

پارامترهای مؤثر در نظام ارزشیابی برنامه درسی ملی

- ۱- مسئولیت پذیری مقامات ۲- سرمایه گذاری بیشتر ۳- اصلاح و بازنگری برنامه درسی ۴- شغل ها و حرفه های متنوع ۵- طراحی و برنامه ریزی ۶- درجه بندی ۷- روابط عمومی ۸- اثر بخشی آموزشی ۹- برنامه ریزی درسی ۱۰- خط مشی های آموزشی ۱۱- فرایند آموزش و یادگیری ۱۲- گواهی و مدرک ۱۳- رشد حرفه ای ۱۴- برنامه ریزی استراتژیک

در برنامه درسی ملی آمریکا جدول نیازهای اطلاعاتی برای هر یک از مخاطبان برنامه درسی به تفکیک بیان شده است. در ضمن شاخص های عملکردی ممکن در سطوح فردی، کلاسی، مدرسه ای، محلی، ایالتی و ملی نیز روشن شده است.

هفت اصل و خط مشی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

- ۱- سازمان دهی اطلاعات: این مورد از دانش آموزان انتظار دارد در بیان مفاهیم و حل مسئله، اطلاعات پیچیده را سازماندهی، تحلیل، تفسیر، تشریح و ارزیابی کند.
- ۲- توجه به راهبردها: این استاندارد از دانش آموز انتظار دارد در بیان مفاهیم و حل مسئله از راهبردهایی مثل بهره گیری از روش ها و نظرات جایگزین استفاده نماید.
- ۳- محتوای رشته ای: از دانش آموز می خواهد تا درک خود را از یک موضوع درسی و دیدگاه ها و نظریه های موجود در آن نشان دهد.
- ۴- فرآیندها: از دانش آموز می خواهد تا از روش های پژوهشی یا ویژگی ارتباطی یک رشته و موضوع استفاده نماید.
- ۵- ارتباط نوشتاری: این مورد از دانش آموز می خواهد که از طریق توصیف دقیق نتیجه گیری و توضیحات خود را ارائه دهد.
- ۶- ارتباط مسائل با دنیای پیرامون و کلاس: این مورد از دانش آموز می خواهد تا مفهوم یا مسئله ای را که قبلاً آموخته است در شرایط واقعی کلاس یا بیرون از کلاس نشان دهد.

۷- مخاطبان حاشیه مدرسه : این مورد انتظار دارد دانش آموزان با علم و دانش خود اعمالی را برای مخاطبان حاشیه مدرسه مانند اولیاء، مسئولان، صاحبان مشاغل انجام دهند .

فرآیند برنامه ریزی درسی در برنامه درسی ملی آمریکا

- ۱- طراحی (تشکیل جلسه توسط کمیته برنامه ریزی درسی، تعیین منابع و مسیرهای حوزه های یادگیری محتوایی، تعیین نیازها و منابع رفع آن ها)
- ۲- طبقه بندی و توسعه (تنظیم فلسفه برنامه درسی K-12، تعیین عناصر و مؤلفه های برنامه درسی، تعیین سطوح مختلف تحصیلی، اهداف دوره ها و پایه ها، وسعت و توالی اهداف جزئی دوره های آموزشی و پایه ها به تفکیک، تعیین منابع آموزشی موجود برای برنامه، تعیین پارامترهای پیشرفت تحصیلی، ابزارهای سنجش پیشرفت تحصیلی)
- ۳- اجرا (ارائه و اجرای برنامه درسی جدید در عمل)
- ۴- ارزشیابی (به روز کردن و اعتبار بخشی برنامه، تصمیم گیری درباره ی چگونگی توفیق برنامه و ...)

بخش چهارم: مروری بر مطالعات انجام شده درباره ی پژوهش

۱- طرح پژوهشی "مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ژاپن و ایران" دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۰.

وی در این تحقیق ضمن ارائه اطلاعاتی در خصوص اوضاع اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، تاریخ تحول آموزش و پرورش در دو کشور ساختار آموزش و پرورش هر دو کشور را مورد مقایسه قرار می دهد. وی در بخشی از مطالعه خود گذری برنظام تربیت معلم در دو کشور پرداخته و نحوه گزینش و جایگاه معلمان در ژاپن را کارآمدتر از ایران می داند و اظهار می دارد که گزینش معلم در ایران دارای نارسایی های زیادی است و مراکز تربیت معلم جذابیت لازم برای داوطلبان تحصیلات عالی را ندارد.

۲- طرح پژوهش « بررسی تطبیقی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در هفت کشور جهان و ارائه الگوی مناسب برای آموزش و پرورش ایران » ، احمد شریفان، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش، ۱۳۸۱

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تطبیقی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان در کشورهای آلمان، ژاپن، کانادا، فرانسه، جمهوری کره، مالزی، اندونزی و مصر با جمهوری اسلامی ایران به منظور بهره‌گیری از نتایج مطالعه برای پیشنهاد الگوی مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان در نظام آموزشی و پرورشی جمهوری اسلامی ایران بود.

هریک از نظام‌های آموزشی و پرورشی فوق‌الذکر به دلایلی چند (۱) داشتن نقش مهم در تعیین استانداردهای جهانی آموزش و پرورش، (۲) نوآوری‌ها و شیوه‌های مطلوب در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ثبت و اشاعه‌ی نتایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارتقای تحصیلی فراگیرندگان، و (۳) وجود مسائل و موانع متشابه در نظام آموزش و پرورش (به ویژه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی) این کشورها با جمهوری اسلامی ایران برای مطالعه انتخاب شدند.

اطلاعات مورد نیاز پژوهش (ویژگی‌های بارز جامعه شناختی، ساختار نظام آموزشی و پرورشی، رویکرد برنامه‌ی درسی، عناصر برنامه‌ی درسی، نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، نوآوری و شیوه‌های مطلوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، چگونگی اعلام نتایج امتحان در کارنامه‌ی تحصیلی، نحوه‌ی اشاعه‌ی نتایج ارزشیابی، و نحوه‌ی ارتقای تحصیلی فراگیرندگان) با استفاده از اسناد و مدارک موجود و در دسترس درباره‌ی نظام آموزشی و پرورشی کشورهای مورد مطالعه جمع‌آوری شد. سپس اطلاعات جمع‌آوری شده به روش کیفی در سه مرحله (خلاصه‌کردن اطلاعات، عرضه‌ی اطلاعات، و نتیجه‌گیری) مورد تحلیل قرار گرفت و چنین نتیجه شد که در کشور ما بین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان یک عنصر از برنامه‌ی درسی با سایر عناصر و رویکرد و الگوی برنامه‌ی درسی هماهنگی و همسویی لازم وجود ندارد؛ و این عامل خود، یکی از عوامل اساسی عدم تحقق انتظارات آموزشی و پرورشی و رشد و توسعه جامعه می‌باشد. در صورتی که در کشورهای دارای نظام آموزشی و پرورشی برتر این هماهنگی و همسویی بین عناصر برنامه‌ی آموزشی و درسی و حتی ویژگی‌های جامعه شناختی وجود دارد. در نهایت با بهره‌گیری از ویژگی‌های مطلوب در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این کشورها، الگوی مناسب برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان در نظام آموزشی و پرورشی جمهوری اسلامی ایران تهیه شد.

۳- ارائه یک الگوی راهنما در خصوص کاربرد دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی

کشور، نادر سلسبیلی، رساله‌ی دکتری، دانشگاه تربیت معلم، ۱۳۷۹

تعیین، تلفیق آگاهانه و کاربرد دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی مناسب براساس مطالعه زیربنای نظری، فلسفی - ارزشی، فرهنگی و اجتماعی حوزه تعلیم و تربیت و هماهنگی با اهداف، مرحله‌ای اساسی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی است که بر سایر مراحل فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی تأثیر می‌گذارد و بدون توجه به " مفهومی شدن " این مرحله اساسی و چهارچوب یافتن آن، فرآیند برنامه‌ریزی درسی دارای نقص اساسی خواهد بود.

این پژوهش در پی آن است که با توجه به بررسی زیر بنای نظری و خانواده های مطرح شده در طبقه بندی و کاربرد دیدگاههای برنامه درسی و همچنین مطالعه در مورد جهت گیری های برنامه درسی دوره ی متوسطه در ایران، به یک مدل یا الگوی راهنما در خصوص تلفیق و کاربرد دیدگاههای برنامه درسی و همچنین مطالعه در مورد جهت گیریهای برنامه درسی دوره ی متوسطه در ایران، به یک مدل یا الگوی راهنما در خصوص تلفیق و کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در نظام برنامه ریزی درسی دوره ی متوسطه ایران برسد.

سؤالات پژوهش : سه سؤال اساسی در این پژوهش به شرح زیر بوده است :

۱- چه دیدگاههای اساسی در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره ی متوسطه نظام جدید را بکار گرفته شده اند؟

۲- چه الگویی را می توان با عنایت به چهارچوب راهنمای دیدگاههای برنامه درسی، برای کاربرد در نظام برنامه ریزی درسی دوره ی متوسطه ایران ارائه کرد؟

۳- الگوی پیشنهادی برای کاربرد دیدگاههای برنامه ی درسی در نظام برنامه ریزی درسی دوره ی متوسطه تا چه حد از اعتبار برخوردار است ؟

روش تحقیق : برای پیدا کردن تصویری از دیدگاههای برنامه درسی در نظر گرفته شده و آرمانی، طراحی شده و تدوین شده که به صورت ضمنی و غیرچهارچوب یافته در نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی دوره ی متوسطه بکار گرفته شده است، هینطور برای ارائه تصویری از دیدگاههای مطلوب برای برنامه درسی دوره ی متوسطه و حرکت به سمت ارائه الگویی راهنما برای کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در نظام برنامه ریزی درسی دوره ی متوسطه از روش تحقیق زمینه یاب استفاده شده است. ضمن آنکه در مراحل انتهایی پژوهش برای ارائه الگوی راهنما و اعتبار یابی آن، جریان پژوهش از حوزه ی تحقیق زمینه یاب فراتر رفته و بر پایه مبانی نظری پژوهش وارد مرحله ای تحلیلی و ترکیبی در الگوسازی شده است.

یافته های پژوهش : از مجموعه ی تحلیل های اسنادی و بررسی های میدانی در فصل چهارم پژوهش به سؤال اول پژوهش پاسخ داده شده است. در جدول راهنمای انتهایی این فصل دیدگاههای طراحی شده و تدوین شده در برنامه درسی دوره ی متوسطه بصورت خلاصه یافته ها ارائه شده است. این یافته ها نشان می دهد در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره ی متوسطه در مراحل مختلف ترکیبات مختلفی از دیدگاهها - بصورت ضمنی و عدم اتکا به یک چهارچوب نظری در حوزه برنامه درسی - استفاده شده است. در برنامه درسی طراحی و تدوین شده دوره ی متوسطه، موضوع - مداری و انتقال معلومات کتابی و تربیت انسان با معلومات مهمترین دیدگاه مورد تاکید بوده است.

ارائه الگو : با توجه به آنچه که در تجزیه و تحلیل اطلاعات مطرح شد از مجموع تمام یافته های نظری، اسنادی و میدانی و تحلیل و ترکیب آنها ، الگوی راهنما طراحی شده است :

الف - ابتدا یک چهارچوب راهنمای الگوپردازی دیدگاههای برنامه درسی در فصل پنجم ارائه شده است که راهگشایترین و ارزشمندترین یافته این پژوهش می باشد. در این چهارچوب راهنما دیدگاههای برنامه درسی در یک طیف صعودی بر مبنای میزان توجه به «تحقق انسانی» طبقه بندی شده اند که شامل پنج طبقه اصلی رفتارگرایی، موضوع مداری، رشد اجتماعی، رشد شناختی و تحقق انسانیت است و کلیه تقسیم بندی های دیدگاههای برنامه درسی در طبقات این طیف صعودی قرار می گیرند.

ب - یک جدول راهنما برای تلفیق دیدگاههای برنامه درسی با توجه به مبانی نظری پژوهش و یافته های فصل چهارم بدست داده شده است. هفت تلفیق اساسی در این جدول راهنما از میان انبوه تلفیق های ممکن شامل فرادیدگاههای: ۱- سنت گرایی، ۲- صلاحیت مداری، ۳- هسته ای از مسائل مشترک اجتماعی، ۴- فرآیند مداری (۱)، ۵- فرآیند مداری (۲)، ۶- تحقق انسانی (۱)، ۷- تحقق انسانی (۲) می باشد.

ج - یک جدول راهنما نیز با توجه به بررسی های پیشینه و تحلیل منابع، برای توجه به دیدگاههای برنامه درسی در تعلیم و تربیت ایران (با تأکید به دوره ی متوسطه) و در مراحل مختلف بدست آمده است (جدول شماره ی ۵ - ۳). این جدول راهنما نیز در ساخته شدن الگوی راهنما و ارائه معیارهای ارائه الگوی راهنما نقش قابل توجهی دارد.

با توجه به این یافته ها و جداول راهنما، الگوی مورد نظر برای کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در قالب سه فرادیدگاه «انسان کارآمد»، «انسان متفکر» و «انسان کامل» عرضه شده است. به جدول شماره ی ۵ - ۴ و تلفیق دیدگاههای تشکیل دهنده در این الگو توجه شود. الگوی «انسان کارآمد» در این مرحله قابل حصول ترین فرادیدگاه در الگوی پیشنهادی شناخته شد که در مرحله ی بعدی پژوهش، اعتبار آن مشخص گردید.

۴- طرح پژوهشی «مقایسه تطبیقی برنامه های درسی زبان انگلیسی در دو نظام رسمی و غیر رسمی

کشور به منظور ارائه یک الگو»، دکتر محمد جعفر جوادی، دفتر تکنولوژی آموزشی، ۱۳۸۰

اهمیت آموزش زبان خارجی و نقش آن در زندگی نسل جوان در قرن بیست و یکم و در جامعه جهانی برکسی پوشیده نیست و این در حالی است که امروزه این زبان ها و آموزش آن ها به صورت یکی از دروس اصلی نظام های آموزشی درآمده و ضرورتی در حد دروس پایه پیدا کرده است. تعمیم آموزش زبان به سراسر دوره تحصیلی، افزایش ساعات آن تا حدود دروس اصلی و نیز افزایش تعداد زبان ها از یک زبان به دو زبان خارجی در سراسر اروپا، در این راستا قابل توضیح است.

علیرغم تغییرات فوق در اهداف آموزش زبان خارجی، ساعات درسی، متون مربوطه و روش های آموزش آن در اکثر کشورهای جهان، ناتوانی نظام آموزشی کشور در تربیت نیروهایی که توان استفاده از زبان انگلیسی در موقعیت های واقعی را داشته باشد برکسی پوشیده نیست. در عین حال، موفقیت نسبی زبان آموزان علاقمند در مؤسساتی که به آموزش زبان انگلیسی مشغولند نیز توجه بسیاری از صاحب نظران و

متخصصان را به خود جلب کرده و این سؤال را برای مسئولان مطرح کرده است که دلایل موفقیت این آموزشگاه ها در چیست و چه تفاوت های عمده ای آنها را از مدارس دولتی جدا می کند. همینطور اینکه، آیا می توان الگویی ارائه کرد که پاسخگوی این مشکلات باشد و بتواند توانش لازم در زبان انگلیسی را در دانش آموزان ایرانی فراهم آورد.

در پژوهش حاضر، با بررسی پنج آموزشگاه آزاد، با توجه به ملاک هایی چند به عنوان موفق ترین مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، از بین حدود دویست مؤسسه موجود در شهر تهران انتخاب شده بودند، تلاش شد تا به سؤالاتی که ابعاد برنامه ریزی داشته و پاسخگوی مسأله تحقیق باشد، جواب داد شود. از طرف دیگر، از بین کلیه تحقیقات انجام گرفته درباره وضعیت آموزش زبان انگلیسی در دو دوره راهنمایی و متوسطه از ابعاد مختلف برنامه درسی، پنجاه تحقیق با رعایت های ملاک هایی، انتخاب و از دل یافته های این تحقیقات، وضعیت فعلی آموزش زبان انگلیسی در مدارس دولتی کشور مشخص گردید. سؤالات این پژوهش از این قرار بود :

- روش یا روش های مورد استفاده در تدریس زبان انگلیسی در آموزشگاه های خصوصی و در کلاس های مدارس دولتی کدام است ؟

- کتب و منابع مورد استفاده در آموزش زبان انگلیسی در آموزشگاه های خصوصی و کلاس های مدارس دولتی کدامند؟

- کیفیت منابع مورد نظر از ابعاد مختلف برنامه ریزی کدام است؟

- ویژگی های معلمان آموزش زبان از نظر تحصیلات، سوابق و غیره چگونه است ؟

- نحوه اداره این مؤسسات و زبان مورد استفاده در آموزش زبان چگونه است ؟

- ارزشیابی از کلاس های فوق چگونه است ؟

- تفاوت کلاس های خصوصی از مدارس دولتی در موارد فوق کدام است ؟

- چه پیشنهادی مشخصی می توان برای بهبود وضعیت زبان در مدارس دولتی ارائه داد ؟

برای جمع آوری اطلاعات به تبع نوع تحقیق (کیفی) از مشاهده، مصاحبه و مراجعه به اسناد و مدارک استفاده شد و پس از تجزیه و تحلیل آنها مشخص گردید که دو نظام آموزش زبان در آموزشگاههای آزاد و در مدارس دولتی در کلیه ابعاد برنامه ریزی درسی از یکدیگر متفاوتند و این تفاوتها در نهایت، تعیین کننده موفقیت بیشتر یکی و عدم موفقیت دیگری است. شاید مهم ترین وجه تمایز آموزشگاهها از مدارس دولتی در داشتن هدف های متفاوت، در انتخاب معلمان بهتر و مجرب تر، در به کارگیری رویکرد ارتباطی در آموزش و در انتخاب محتوای مناسب تر و برانگیزنده تر باشد. در عین حال، تفاوت های دیگری چون نظارت دقیق بر فرآیند کار، برنامه ریزی انعطاف پذیرتر، وسایل کمک آموزشی بیشتر، کلاس های کوچک تر از نظر تعداد، ساعات مطالعه بیشتر، نظام ارزشیابی متفاوت تر و استاندارد بالاتر برای قبولی (۱۵ الی ۲۰)

بین دو نظام وجود دارد و سرانجام اینکه ، انگیزه های بیشتر زبان آموزان آموزشگاهها و نیز نگرش مثبت آنها به زبان انگلیسی و نیز جوّ سازمانی ترغیب کننده این مراکز را می توان به عنوان عوامل مؤثر در پیشرفت درسی بهتر آنها به حساب آورد. در پایان، تلاش شد تا از طریق ارائه پیشنهادات و معرفی یک الگوی آموزش زبان، راه کارهایی برای حل مسائل و مشکلات فوق عنوان گردد.

۵- مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش دوره اول متوسطه در کشور های منتخب ، علی رضا عصاره ، انتشارات یادواره کتاب ، ۱۳۸۶:

هدف از بررسی وضعیت آموزش و پرورش کشورهای آلمان ، انگلیس ، فرانسه ، کره جنوبی ، ژاپن ، مالزی و مصر آن است که با مقایسه مشابهت ها و تفاوت های آن ها با نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ، نخست تفاوت ها را روشن کند و دوم این که با توجه به تفاوت های آشکار شده ، در صورتی که آن تفاوت ها مولفه های تامین رشد و پیشرفت نظام آموزش و پرورش کشورهای مربوطه باشد ، از تجارب موفق و مفید آن کشورها بهره گرفته شود. در این تحقیق کشورهای یادشده از زوایای زیر مقایسه شده اند:

- ۱- ساختار نظام آموزش و پرورش
- ۲- رویکرد های برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش
- ۳- الگوی مورد استفاده در طراحی برنامه درسی
- ۴- هدف های کلی برنامه درسی دوره اول متوسطه
- ۵- فرایندهای یاددهی و یادگیری و نقش معلم ، یادگیرنده و کتاب های درسی
- ۶- نظام ارزشیابی
- ۷- نحوه ارتقای تحصیلی دانش آموزان
- ۸- مدت تحصیل ، ساعات آموزشی ، حجم و عناوین کتاب های درسی

فصل سوّم

روش پژوهش

۱- روش پژوهش

از آن جا که از این پژوهش انتظار می رود از طریق مقایسه و تطبیق برنامه ی درسی ملی چند کشور جهان، اطلاعات مناسبی را درباره چگونگی تدوین و سازماندهی عناصر برنامه ، تعداد عناصر برنامه و نیز روند طراحی و تولید برنامه درسی ملی ارائه نماید ، سعی شده است از جهت روش تحقیق از روش زمینه یاب استفاده شود زیرا پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی است. علاوه بر این از لحاظ مطالعات تطبیقی نیز، روش مطالعه ی جرج بردی مورد استفاده قرار گرفته است.

از تحقیق زمینه یاب هنگامی استفاده می شود که اطلاعاتی را با طرح و نقشه ی قبلی جمع آوری کنند تا راهنمای عملی توصیف، پیش بینی و تجزیه و تحلیل باشد: زمانی که قصد بر این است که عمل فعلی و مشکلات آن مشخص شود یا مقایسه و ارزش یابی انجام گیرد و از تجارب دیگران، مطالعات و یافته های آن ها برای مقایسه و تطبیق استفاده گردد، از تحقیق زمینه یاب استفاده می شود. (کیوز، ۱۹۹۰)

۲- جامعه آماری و نمونه (کشورهای مورد مطالعه)

جامعه آماری در این پژوهش راهنما و چهارچوب برنامه ی درسی ملی کشورهای جهان می باشد که به دلیل گستردگی و تنوع و وسعت تعداد کشورها سعی شده است یک یا دو کشور از قاره های آسیا، اروپا ، خاورمیانه و امریکا انتخاب شود. این انتخاب تصادفی نبوده است بلکه براساس نوع نظام آموزشی کشورها(متمرکز - نیمه متمرکز - غیرمتمرکز) ، جایگاه برنامه درسی ملی آن ها در جهان، در دسترس بودن اسناد و مدارک مربوط به آن ها و گزارش های مندرج در سایت های اینترنتی انتخاب گردیده است. بنابراین در این پژوهش جامعه نمونه برنامه ی درسی ملی کشورهای زیر است:

نظام های برنامه ریزی درسی متمرکز: فرانسه - مالزی - لبنان

نظام های برنامه ریزی درسی نیمه متمرکز: استرالیا - ژاپن - انگلستان

نظام های برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز: هند- امریکا

۳- روش های جمع آوری اطلاعات

با توجه به این که نوع پژوهش کیفی است و از روش های زمینه یاب و تطبیقی استفاده شده است؛ اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش با استفاده از اسناد و مدارک کتابخانه ای درباره ی برنامه ریزی درسی، برنامه درسی ملی و فرایند تدوین و تولید برنامه درسی ملی به شیوه های زیر جمع آوری شده است:

۸- مراجعه به مراکز و مؤسسات مهم آموزشی از قبیل: کتابخانه های سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، دانشگاه علامه طباطبائی و دانشگاه تربیت معلم، دفتر همکاری های بین المللی، سفارت کشورهای مورد مطالعه در ایران، مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، مدارس خارجی دایر در تهران و . . .

۹- جستجو در سایت های اینترنتی مربوط به دانشگاه ها، مؤسسات و مراکز تحقیقی در زمینه ی چهارچوب برنامه درسی ملی، متدولوژی فرایند تولید برنامه درسی ملی، دیدگاه ها و رویکردهای آموزشی، عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی

۱۰- دریافت اسناد و منابع انگلیسی از سایت های اینترنتی و ترجمه و فیش برداری از بخش های مورد نیاز آن ها

۱۱- فیش برداری از اسناد و مدارک موجود در مراکز و مؤسسات آموزشی مندرج در بند یک

۱۲- تهیه ی کتاب های انگلیسی در زمینه ی تولید برنامه درسی ملی و ترجمه و فیش برداری از آن ها

۱۳- فیش برداری از منابع و کتاب های فارسی در زمینه ی پژوهش حاضر

۱۴- تهیه ی راهنما و چهارچوب برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه، ترجمه و فیش برداری از آن ها به طور کلی در کلیه مراحل پژوهش چه در مراجعه به منابع و مراکز و چه در فیش برداری از کتب در دسترس از روش کتابخانه ای بهره گرفته خواهد شد.

۴- ابزارهای جمع آوری اطلاعات

راهنمای برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه شامل:

۱- کشورهای متمرکز: فرانسه - مالزی - لبنان

۲- کشورهای نیمه متمرکز: استرالیا - ژاپن - انگلستان

۵- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

از آن جا که در پژوهش های کیفی، تبدیل اطلاعات به کمیت و تحلیل آماری یا اصلاً وجود ندارد و یا بخش کوچکی از پژوهش را در بر می گیرد؛ سعی می شود اطلاعات و داده های جمع آوری شده به صورت کیفی و براساس سؤال های پژوهش و نیز فرآیند چهار مرحله ای جرج بردی تجزیه و تحلیل شود. سپس وجوه اختلاف و اشتراک ابعاد مختلف برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه مشخص می شود تا عمل تطبیق و مقایسه به درستی انجام گیرد و پاسخ پرسش های تحقیق به روشنی داده شود.

فصل چهارم

تجزیه و تحلیل داده ها

مقدمه

این فصل که در واقع هسته ای اصلی پژوهش است ، مشتمل بر مباحث و مطالب توضیحی، تطبیقی، جدول ها، نمودارها و تجزیه و تحلیل آن هاست. از جدول ها به منظور روشن شدن اطلاعات به دست آمده، استفاده شده است.

در این فصل از پژوهش تلاش می شود تا یافته های حاصل از مراجعه به اسناد و مدارک و ترجمه ی کتاب ها و مقالات موجود در مراکز و سایت های اینترنتی به دلیل استفاده از روش مطالعه ی تطبیقی جرج بردی، به دقت توصیف، تفسیر، طبقه بندی و مقایسه گردد. به همین منظور یافته های این پژوهش در کنار هر سؤال پژوهش ارائه می شود تا زمینه ی پاسخ به آن ها با درجه ی اعتبار و روایی بیشتری فراهم گردد. زیرا نوع پژوهش کیفی است و از اطلاعات کمی و آماری استفاده نگردیده است .

کشور	نظام آموزشی	نوع حکومت و زبان	پیش دبستانی	ابتدایی	متوسطه
فرانسه	متمرکز	جمهوری - فرانسه	۳ تا ۵ سالگی - اختیاری	دو دوره ۲ و ۳ سال - اجباری	دو دوره ۴ و ۳ سال - دوره اول اجباری دوره دوم اختیاری با دریافت شهریه
مالزی	متمرکز	دموکراسی پارلمانی - مالایی	۳ تا ۶ سالگی - اختیاری	دو دوره ۳ و ۳ سال - اجباری	دو دوره ۳ و ۲ سال - هر دو دوره اجباری
لبنان	متمرکز	جمهوری - عربی	۴ تا ۶ سالگی - اختیاری	دو دوره ۳ و ۳ سال - اجباری	دو دوره ۳ و ۴ سال - دوره اول اجباری
استرالیا	نیمه متمرکز	جمهوری - انگلیسی	۳ تا ۵ سالگی - اختیاری	۶ سال - اجباری	دو دوره ۴ و ۲ سال - دوره اول اجباری دوره دوم اختیاری
ژاپن	نیمه متمرکز	جمهوری - ژاپنی	۳ تا ۵ سالگی - اختیاری	۶ سال - اجباری	دو دوره ۳ و ۳ سال - دوره اول اجباری دوره دوم اختیاری با دریافت شهریه
انگلستان	نیمه متمرکز	امپراطوری - انگلیسی	۳ تا ۶ سالگی - اختیاری	۶ سال - اجباری	دو دوره ۵ و ۲ سال - اجباری
هند	غیر متمرکز	جمهوری - هندی	۳ تا ۶ سالگی - اختیاری	۵ سال - اجباری	دو دوره ۵ و ۲ سال - اجباری
امریکا	غیر متمرکز	جمهوری - انگلیسی	۳ تا ۶ سالگی - اختیاری	۵ سال - اجباری	دو دوره ۳ و ۳ سال - دوره اول اجباری دوره دوم اختیاری با دریافت شهریه

جدول ۱۷ ساختار نظام آموزشی کشورهای مورد مطالعه

پرسش اول : نظام برنامه ریزی درسی کشورهای مورد مطالعه چه ویژگی هایی دارد؟

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>احداث مراکز پژوهشی در مراکز آموزشی سراسر کشور، ترویج زبان فرانسه به عنوان زبان ملی و آموزشی ، برقراری همکاری‌های بین المللی دانشگاهی، ارتقای همکاری های تخصصی با سایر کشورهای جهان ، افزایش ابزارهای سمعی و بصری، ارائه مشاوره تحصیلی و شغلی به نسل جوان کشور، تأکید برگسترش برنامه های آموزش متوسطه، تربیت نخبگان ملی، تأکید بر انتقال دانش نظری و عملی، تأکید بر فرهنگ عمومی، تربیت نیروی انسانی ماهر ، استقرار نظام کارآموزی حرفه‌ای مداوم ، پرداختن به آموزش جهانی</p>	سیاستهای آموزشی
<p>فراهم سازی آموزش پایه، رایگان و لائیک تا پایان رده سنی ۱۶ سال برای ۱۰۰ درصد رده های سنی ، فراهم سازی آموزش متوسطه عمومی، تکنولوژیک و حرفه ای برای ۸۰ درصد رده های سنی ، ایجاد انستیتو های دانشگاهی آموزش معلمان و تشکیل دوره های ضمن خدمت تابستانی ، احداث مراکز اسناد و اطلاع رسانی در جهت مشاوره تحصیلی و شغلی ، اتخاذ سیاست تمرکز زدایی و تفویض صلاحیت ها در آموزش متوسطه ، تدارک طرح مدرسه با مشارکت شرکای آموزشی ، برگزاری دوره های کارآموزی حرفه ای جهت به روز نمودن دانش و مهارت نیروی کار، استقرار نظام جای دهی شغلی به موازات نظام مشاوره تحصیلی و شغلی، باز اندیشی در ساختارها و بازآفرینی در نظام آموزشی ، استقرار نظام آموزشی مدرسه محور</p>	اصول و اهداف آموزشی
<p>طرح انقلابی در خصوص آموزش ابتدایی رایگان و اجباری ، طرح عدم محرومیت از تحصیل با هر نوع اعتقاد ، طرح باز اندیشی در نظام آموزشی ، طرح گسترش فضاهای دانشگاهی ، طرح تغییرساختارنظام آموزشی ، طرح توسعه برنامه‌های آموزشی ، طرح انطباق پذیری با نیازهای ویژه، طرح تقویت صلاحیتهای لازم جهت استخدام ، طرح مدرسه ، طرح مدرسهٔ باز ، طرح اولویت دهی سیاست آموزشی به مناطق محروم</p>	اولویت ها و علایق آموزشی
<p>آموزش ابتدایی، مدیریت مدارس ابتدایی به صورت شورای محلی، تشکیل شوراهای عالی تعلیمات عمومی، احداث مدارس متوسطه دخترانه، آیین نامه‌های استخدامی ، سازمان دهی آموزش فنی و حرفه‌ای، تمرکز زدایی و انتقال صلاحیت‌ها ، قانون راهنمایی</p>	قوانین آموزشی
<p>دولتی و در اختیار رئیس جمهور، گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز در امر برنامه ریزی درسی</p>	مدیریت نظام برنامه ریزی درسی

جدول ۱۸ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور فرانسه

ویژگی	شرح تفصیلی
سیاست های آموزشی	ارتقای سطح یادگیری ، کاهش نرخ بی سواد بزرگسالان ، توسعه آموزش های اولیه و سایر مهارت های مهم مورد نیاز جوانان و بزرگسالان ،
نهادهای آموزشی	مدارس بین الملل ، مدارس هوشمند ، فرهنگستان مرکزی هنر مالزی
اصول و اهداف	تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد در حالتی منسجم ، تربیت افراد برخوردار از فکر، روح و احساس هماهنگی و اعتدال و معتقد به خدا، ارتقای سطح مهارت های فردی در جهت توسعه ملی و اقتصادی، تثبیت ارزش های والای اخلاقی مطلوب، ارتقای شخصیت افراد و حس مسئولیت پذیری آنان در جهت شرکت در ساختار ملی ، عدم محدودیت شهروندان از نظر دسترسی آموزشی و حمایت مالی جهت ادامه تحصیل دانش آموزان ، برابری حقوق آموزشی
اولویتها و علایق آموزشی	تقویت توانایی مؤسسات آموزشی موجود و تأسیس مؤسسات جدید به ویژه در رشته های فنی، علمی، مهندسی ، قدرت بخشیدن به نظام موجود از طریق نظارت بر عملکرد معلمان مجرب و شایسته ، تقویت کامپیوترها و تکنولوژیهای مدرن آموزشی در جهت ارتقاء سطح کیفی آموزشی ، بهبود مدیریت برنامه های آموزشی ، قدرت بخشیدن و تقویت نظام ارزشیابی و نظارت آموزشی ، گسترش امکانات آموزشی در جهت تربیت نیروی انسانی ماهر ، بهبود مدیریت مالی حوزه آموزشی ، تقویت تحقیق و توسعه در میان مؤسسات آموزشی ، فراهم سازی محرکهای شایسته در جهت افزایش نرخ ثبت نام در شاخه های علمی ، بهبود امکانات آموزشی در مناطق روستایی در جهت کاهش نرخ افت تحصیلی ، تثبیت ارزشهای صحیح و گرایشها و رفتارهای درست در میان دانش آموزان ، تقویت قابلیت ها و توانمندی های معلمان ، بهره گیری از زبان بهاسامالایا به عنوان ابزار آموزشی مدارس و آموزشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور، تشویق بخش خصوصی در توجه به برنامه های آموزش و پرورش در جهت تقویت تلاشهای بخش دولتی
مدیریت نظام برنامه ریزی درسی	گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز ، سازمان دهی نظام برنامه ریزی درسی در ۴ سطح جداگانه مرکزی، ایالتی، حوزه ای و مدرسه ای

جدول ۱۹ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشورمالزی

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>-مطابقت روند برنامه های آموزش رسمی با روند رو به رشد علم و فن ، ارائه دوره های تحصیلی قابل انعطاف برای پاسخ گویی به نیازهای توسعه جهانی ، توسعه تکنولوژی آموزشی و بهره گیری از این تکنولوژی در مراکز آموزشی ، ارائه برنامه علمی ۱۰سال آموزشی توسط وزارت آموزش و پرورش ، اتخاذ سیاست اطلاع رسانی آموزشی بعنوان استراتژی ملی در تأکید بر آماده سازی معلمین ، برگزاری کنفرانس های آموزشی در جهت بحث پیرامون طراحی برنامه های جدیدتر آموزشی ، تاسیس دانشکده های تکنولوژیک آموزش معلمان ، افزایش مدت زمان دوره آموزش کادر متخصص آموزشی ، توجه بیشتر به تکنیک های آموزشی، طراحی دوره ها و کتب جدید آموزشی مطابق با آخرین پیشرفت های علمی</p>	<p>سیاست های آموزشی</p>
<p>برخورداری کلیه شهروندان از حقوق مساوی رایگان آموزشی و پرورشی ،تلاش دولت در جهت ارتقای آموزش اجباری به سطح بالاتر، پرورش نسلی با ویژگی های سوسیالیست عربی، علم مدار، علاقمند به سرزمین و تاریخ ملی، مفتخر به میراث ملی و برخوردار از روحیه قوی ، پرورش شهروندان عربی برخوردار از اعتقاد عمیق به قومیت عربی با هدف برقراری اتحاد و آزادی و تشکیل جامعه ای متعهد به ملت و سرزمین ، درونی سازی ارزشهای بنیادین علمی در ذهنیت جوانان ، تربیت شهروندان کارآمد در جهت ایفای نقش مثبت در جامعه دموکراتیک ، تأکید بر پرداختن به فعالیت شرافتمندانه خلاق و جمعی به منظور نیل به جامعه ای آزاد و مترقی ، پرورش شهروندانی با افکار واقع گرا، عینی، بهره مند از ذهنیت علم بنیاد و معتقد به شیوه های علمی ، پرورش شهروندانی قدردان از هنر و فرهنگ و ارج گذار به ارزشهای اخلاقی و حقوق انسانی ، ارتقای سطح فرهنگی واجتماعی شهروندان و تمرکز برحوزه تحقیقات به ویژه تحقیقات آموزشی ، توسعه مهارت های خود آموزی ، بهره گیری از زبان عربی در حوزه آموزشی</p>	<p>اصول و اهداف آموزشی</p>

جدول ۲۰ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشورلبنان

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>توجه دولت به آموزش و پرورش دموکراتیک ، توجه به فرآیند توسعه ی ساختاری محتوایی و قوانین آموزشی به منظور بهبود کیفیت و عملکرد مراکز آموزشی کشور توسعه مدیریت و تقویت بنیه کادر آموزشی از طریق ارائه برنامه های آموزشی پیش و پس از خدمت ، اصلاح روش های آموزشی از طریق تأکید بر تحقیق و تجربه، توسعه فرآیند ارزیابی آموزشی و بهره گیری از کامپیوتر و سایر امکانات تکنولوژیک اطلاعاتی در حوزه آموزش ، تضمین برخورداری کلیه اقشار جامعه از موقعیت های آموزشی با کیفیت بالا، تعمیق پیوستگی میان آموزش ملی و توسعه جهانی ، افزایش تولیدات داخلی ابزار و مواد آموزشی</p>	<p>اولویتها و علائق آموزشی</p>
<p>گسترش آموزش علوم کامپیوتری و نرم افزاری در مدارس و مراکز آموزش دانشگاهی کشور، توسعه آموزش حرفه ای در چهارچوب طرحهای حرفه ای آموزشی ، توجه خاص برآموزش معلمین کلیه سطوح آموزشی و توسعه برنامه های ضمن خدمت</p>	<p>اولویت های جاری آموزشی</p>
<p>بانظارت دولت مرکزی ، گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز</p>	<p>مدیریت نظام برنامه ریزی درسی</p>

جدول ۲۰ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور لبنان

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>توجه به آموزش متوسطه به عنوان حساس ترین سطح آموزشی در جهت نیل به آرمانهای شخصی و خواسته های اجتماعی ، تاکید عمده بر فرآیند نظارت بر استانداردهای بالای آموزشی ، تاکید بر برخورداری دختران و پسران استرالیایی از فرصت های آموزشی مساوی ، تاکید بر جهانی سازی ، تاکید بر فن آوری های ارتباطی و اطلاعاتی ، تاکید بر اصلاح بازار ، نیاز به انعطاف پذیری و شایستگی بیشتر ، تاکید بر بازسازی بازار کار</p>	<p>سیاست های آموزشی</p>
<p>پرورش نیروی کار برای جامعه مبتنی بر فن آوری ، پاسخگو بودن آموزش و پرورش به نیازهای در حال تغییر نیروی کار ، برقراری ارتباط بین آموزش و پرورش و کارآموزی ، تداوم بخشیدن به آموزش حرفه ای و حرفه آموزی به صورت آموزش در طول زندگی ، اتخاذ رویکرد شایسته محوری در حرفه آموزی</p>	<p>اولویت ها و علائق آموزشی</p>
<p>تأمین برابری و عمل به تعهدات عدالت اجتماعی توسط دولت مرکزی در قبال آموزش و پرورش ، مدیریت و نظارت بر نظام برنامه ریزی درسی توسط ایالت ها ، سیاست گذاری در شورای وزرای آموزش و پرورش ایالت ها ، کنترل نظام آموزشی توسط هر یک از ایالت ها ،</p>	<p>مدیریت نظام برنامه ریزی درسی</p>
<p>اصل برابری دست یابی به کلیه سطوح آموزشی ، تأکید بر رشد ابعاد فردی و جامعه پذیری عمومی ، تاکید بر اهداف اقتصادی و اجتماعی طی دوره تکمیلی متوسطه و آموزش عالی</p>	<p>اصول و اهداف آموزشی</p>

جدول ۲۱ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور استرالیا

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>تسلیم شش صورتحساب مربوط به اصلاحات آموزشی در جلسه انجمن عادی ، تأمین بودجه لازم جهت بازسازی آموزشی در بودجه سالانه ۲۰۰۱ ، بازنگری قانون اساسی آموزش و توسعه طرحی جامع جهت ارتقاء اقدامات آموزشی ، طراحی سیستمی جهت ترغیب جوانان بالای ۱۸ سال به شرکت در خدمات گروهی ، جان تازه بخشیدن به مدارس و خانواده ، ارتقای مهارت و تخصص علمی دانش آموزان در کلاس های درس اجرای سیستم کلاس های ۲۰ نفره برای دروس اصلی و پیشبرد کلاس های کارآموزی ، بهبود کلاس های درس به منظور توانایی رهبری کلاس های IT و سیستم کلاس های ۲۰ نفره اجرای مطالعات و دستاوردهای علمی ملی ، تشویق جوانان ژاپنی به مشارکت در خدمات گروهی و اجتماعی ، تخصیص بودجه ویژه آموزش کودکان ، توسعه آموزش اخلاق ، تبدیل محیط آموزشی به محیطی لذت بخش و خالی از نگرانی ، توسعه فعالیت های فرهنگی و ورزشی ، انجام اقداماتی مناسب در رابطه با رفع رفتارهای ناهنجار در میان کودکان ، محافظت کودکان در مقابل دسترسی به اطلاعات نامناسب ، ایجاد مدارسی مورد اعتماد والدین و جامعه ، اجرای سیستم ارزیابی و معرفی کتاب و اصول مشاوره در مدرسه ، تأسیس انواع جدید مدارس جهت هماهنگ سازی نیازهای جوامع مختلف ، تربیت معلمان به عنوان “ حرفه ای های ” واقعی آموزش ، ارائه سیستم اعطای پاداش به معلمان برجسته ، انجام اقدامات مناسب آموزشی در مورد معلمان فاقد صلاحیت و نالایق ، ترویج تأسیس دانشگاه های منطبق با استاندارد جهانی تقویت آموزشی دانشگاهی و عملیات تحقیقی برای پرورش رهبران نسل آینده ، اجرای سیستم قاطع رده بندی دانشجویان دانشگاه و تمرکز بر توانایی های آموزشی علمی آنان ، برقراری فلسفه آموزشی مناسب و بهبود تدارکات آموزشی ، بازنگری قانون اساسی آموزش برای تصویب قوانین مناسبتر آموزشی ، توسعه طرحی جامع جهت ارائه طرح های آموزشی</p>	<p>سیاست های آموزشی مبتنی بر اصلاح نظام برنامه ریزی درسی</p>
<p>ایجاد غنای فرهنگی در فرد ، حق برخورداری افراد کشور از آموزش و پرورش توسعه همه جانبه شخصیت و پرورش جسمی و ذهنی کودکان ، تربیت افرادی سالم و عاشق حقیقت و عدالت ، احترام به حقوق افراد ، احساس عمیق نسبت به مسئولیت های خود ، ایجاد کشوری صلح طلب با روحیه ای سرشار از استقلال ، تاکید بر باور مذهبی</p>	<p>اصول و اهداف آموزشی</p>

جدول ۲۲ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور ژاپن

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>- تأکید بر انفرادی کردن آموزش که در آن ویژگی های شخصی، آزادی عمل و مسئولیت فردی افراد در یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد</p> <p>- انتقال به جامعه در حال یادگیری که در آن اهمیت بیش از حد قائل شدن برای آموزش رسمی باید تغییر کند وساختارهایی جدید که در آن افرادی توانمند آزادانه از میان فرصت های یادگیری متعدد انتخاب و در طول زندگی خود از آنها بهره مند شوند، ایجاد گردد.</p> <p>- همگامی با تغییرات گوناگون اعمال شده در سطح آموزش بین الملل</p>	<p>اولویت ها و علائق آموزشی</p>
<p>، بالاترین سطح مدیریت در نظام برنامه ریزی درسی ژاپن وزارت آموزش و پرورش، علوم، ورزش و فرهنگ است که مسئولیت برنامه ریزی، هماهنگی و اصلاح آموزش و پرورش را برعهده دارد. سپس درهراستان یک هیأت آموزشی استانی وجود دارد که کلیه مسئولیت های اجرایی و مدیریت آموزش را در سطح استان برعهده دارد. پس از آن مجدداً درهر شهرستان یک هیأت آموزشی شهرستان وجود دارد که همان وظایف در سطح شهرستان برعهده دارد. نظام مدیریت آموزشی ژاپن تمرکز زدایی شده و نقش وزارت آموزش و پرورش بیشتر هماهنگ کنندگی می باشد. مسئولیت بودجه مدارس برنامه های آموزشی، گزینش های مدرسه و نظارت بر مدارس ابتدایی و راهنمایی در دست ادارات محلی آموزش و پرورش قرار دارد.</p>	<p>مدیریت نظام برنامه ریزی درسی</p>

جدول ۲۲ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور ژاپن

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>۱- بهبود استانداردهای آموزشی از طریق اتخاذ سیستم ملی آموزشی، ارزیابی های تحصیلی، برگزاری امتحانات و نظارت بر عملکرد مدارس کشور</p> <p>۲- انتشار اطلاعات جامع در خصوص عملکرد مدارس و مراکز آموزشی کشور</p> <p>۳- اعطای قدرت اجرایی بیشتر به والدین دانش آموزان جهت مشارکت هر چه بیشتر آنان در حوزه آموزش کودکان</p> <p>۴- بهبود روابط اجتماعی- عاطفی میان والدین و کودکان</p> <p>۵- ارتقای قابلیت های یادگیری کودکان از طریق برگزاری برنامه های تشویقی، بازی های لذت بخش، بهبود مهارت های زبانی و برگزاری کلاس های آموزشی پیش دبستانی و آمادگی</p>	<p>سیاست های آموزشی</p>
<p>۱- حصول اطمینان از برخورداری کلیه جوانان رده های سنی ۱۶- ۶ سال از بالاترین سطوح مهارت های پایه آموزشی اعم از خواندن و نوشتن</p> <p>۲- تشویق جوانان به ادامه تحصیل و کسب مهارت های مختلف آموزشی و عملی</p> <p>۳- امکان دسترسی همگانی به فرصت های آموزشی و حرفه ای از طریق اعمال سیاست های مبارزه با فقر، محرومیت های اجتماعی و کم سوادی در اقصی نقاط کشور</p> <p>۴- تلاش در جهت پرورش استعدادها و مهارت های کلیه دانش آموزان اعم از بومی و غیربومی</p> <p>۵- تقویت و گسترش سیاست های مبارزه با ترک تحصیل</p> <p>۶- معطوف نمودن توجه بر آموزش های ویژه دانش آموزان ایللیاتی</p> <p>۷- برگزاری دوره های آموزش پایه ویژه نوجوانان و بزرگسالان</p> <p>۸- طرح آموزش و استخدام</p>	<p>اصول و اهداف کلی آموزشی</p>

جدول ۲۳ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور انگلستان

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>۱- تأمین کیفیت آموزشی از طریق تفویض مسئولیت به مدارس</p> <p>۲- ایجاد انگیزه در شهروندان انگلیسی و کارفرمایان حوزه صنایع جهت سرمایه گذاری در آموزش عمومی و حرفه ای</p> <p>۳- تشویق شهروندان انگلیسی به پرهیز از رفاه طلبی و استقبال از کار از طریق حضور در مراکز آموزشی</p> <p>۴- اعمال سیاستهای فقرزدایی و برقراری عدالت اجتماعی در میان کودکان کم آموز متعلق به اقشار محروم جامعه</p> <p>۵- هماهنگ سازی ظرفیت بازارکار با نیازهای فردی و تغییرات اقتصادی جامعه</p> <p>۶- تقویت زمینه های مشارکتی آموزشی در جهت توسعه سیاستهای آموزشی مدارس</p>	<p>اولویت ها و علایق آموزشی</p>
<p>۱- برپایی دوره های آموزش ملی ۲- توسعه برنامه های آموزشی</p> <p>۳- اجرای برنامه های تشویقی آموزشی ۴- طراحی استانداردهای نیروی کار</p> <p>۵- احداث مدارس بیکون</p>	<p>اصلاحات آموزشی</p>
<p>۱- دپارتمان آموزش و اشتغال انگلستان</p> <p>۲- دایره آموزش و پرورش ولز</p> <p>۳- دایره آموزش و پرورش اسکاتلند</p> <p>۴- وزارت آموزش و پرورش ایرلند شمالی</p> <p>۵- نهادهای محلی آموزش و پرورش (LEA)</p>	<p>نهادهای مدیریتی نظام آموزشی کشور انگلستان</p>
<p>۱- قانون اصلاحات آموزشی ویژه برنامه های آموزش ملی</p> <p>۲- قانون ویژه مراقبت ، پرورش و حمایت از کودکان انگلیسی</p> <p>۳- قانون آموزش و پرورش اسکاتلند</p> <p>۴- قوانین محلی آموزشی</p>	<p>قوانین آموزشی</p>

جدول ۲۳ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور انگلستان

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>تحول کامل برنامه های درسی و گنجاندن فن آوری های جدید در این برنامه ها ، تقویت کادر آموزشی و ایجاد پست های تخصصی ، تجهیز گروه های مختلف آموزشی با ابزار کمک آموزشی ، تشویق و ترغیب دانشگاهیان به انجام طرح های پژوهشی با حمایت صندوق های مالی ، کاهش نرخ ثبت نام های جدید و گزینش داوطلبین با استعداد ، فراهم سازی امکانات آموزش مستمر و کسب تجارب آموزشی از طریق اجرای برنامه های آموزش از راه دور ، تشکیل نهاد مرکزی تائید و اعتباربخشی دوره های آموزشی ، -تشکیل موسسه ملی آموزش و تحقیقات</p>	<p>سیاست های آموزشی</p>
<p>نشر دانش و آزادی افکار در میان کلیه شهروندان هندی ، ارائه رایگان آموزش پایه به کلیه کودکان رده سنی ۱۴سال ، رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان ، خط و فرهنگ های بومی ، توجه ویژه به علائق اقتصادی و آموزشی مناطق محروم و دوره افتاده کشور</p>	<p>اصول واهداف کلی آموزشی</p>
<p>معطوف نمودن توجه عمده بر تحرکات اجتماعی دانش آموزان جهت گسترش همجانبه برنامه های آموزش پایه ، توجه بر آموزش پیش دبستانی و اجرای برنامه های مراقبتی ویژه کودکان ، اجرای سیاست تمرکز زدایی در مراکز آموزش ابتدایی و بزرگسالان ، طراحی و تدوین راهبردهای جدید آموزشی براساس برنامه ریزی فردی در سطوح منطقه ای و روستایی جهت ارتقاء سطح نگهداشت دانش آموزان در مدارس طراحی حداقل سطح آموزشی مدارس جهت پیشرفت وضعیت تحصیلی دانش آموزان ، ارائه خدمات جانبی من جمله خدمات مراقبتی، بهداشتی، زیست محیطی و تغذیه ای همزمان با ارائه برنامه های آموزشی ویژه سوادآموزی بزرگسالان و آموزش غیررسمی ، نظارت بر امکانات اولیه آموزشی و غیرآموزشی مدارس ، تدوین و اجرای متدهای آموزشی کودک محور ، تلاش در جهت نیل به فرصتهای آموزشی با ویژه در مقطع آموزش ابتدایی ، تاکید بر شناخت و اهمیت نهادن بر ساختار، سنن آداب، رسوم و ارزشهای حاکم بر جوامع و اقوام مختلف کشور ، تعهد برجهرانی سازی برنامه های آموزش ابتدایی ، اصلاح و نوسامانی ساختار آموزشی مقطع آموزش متوسطه به واسطه اصلاح محتوی برنامه های آموزشی</p>	<p>اولویت ها و علایق آموزشی</p>

جدول ۲۴ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور هند

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>حکومت مرکزی : مسئولیت تعیین خط مشی و برنامه ریزی های آموزشی، هماهنگی و حفظ استانداردهای آموزش عالی و فنی، گسترش تحقیقات آموزشی در مدارس کشور و گسترش برنامه های آموزشی ویژه بزرگسالان از جمله مهمترین وظایف حکومت مرکزی در قبال حوزه آموزش کشور محسوب می گردد. وزارت توسعه منابع انسانی که پوشش دهنده دپارتمان آموزش محسوب شده و مسئولیت اصلی رسیدگی و نظارت بر برنامه های آموزشی را بر عهده دارد، مهمترین نهاد آموزشی کشور در سطح مرکزی است.</p> <p>دپارتمان آموزش ایالتی و هیئت مرکزی - نظارتی آموزش متوسطه : عهده دار مسوولیت اداره امور مربوط به مقطع آموزش متوسطه در سطح ایالتی می باشند. هیئت آموزش منطقه ای: عهده دار مسئولیت رسیدگی و نظارت بر امور آموزشی مناطق مختلف کشور، اجرای سیاست تمرکززدایی مدیریتی در مدارس ابتدایی سراسر کشور و تشکیل کمیته آموزشی جهت رسیدگی بر مسائل مربوط به مراکز آموزش ابتدایی مناطق روستایی کشور می باشد.</p> <p>مجمع ملی آموزش فنی هند : عهده دار مسئولیت رسیدگی و نظارت بر امور آموزش فنی می باشد.</p> <p>مؤسسه مرکزی آموزش حرفه ای : عهده دار مسئولیت رسیدگی و نظارت بر امور آموزش حرفه ای می باشد.</p> <p>مؤسسه ملی برنامه ریزی آموزشی و اداری : عهده دار مسئولیت رسیدگی و نظارت بر برنامه ریزی آموزشی و امور اداری مربوط به این بخش می باشد. این در حال است که مسئولیت رسیدگی و نظارت بر برنامه ریزی آموزشی در برخی از ایالات کشور بر عهده مؤسسات مدیریت ایالتی میباشد.</p> <p>شورای ملی آموزش معلمان: عهده دار مسئولیت رسیدگی و نظارت بر عملکرد مراکز آموزش معلمان می باشد.</p>	<p>مدیریت نظام برنامه ریزی درسی</p>

جدول ۲۴ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور هند

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>در آمریکا هیچ سیاست ملی در خصوص نحوه برخورد با تفاوت های توانایی دانش آموزان وجود ندارد. بسیاری از مدارس دولتی در ایالات متحده به دانش آموزانی خدمات آموزشی ارائه می کنند که از زمینه های اجتماعی و توانایی های متفاوتی برخوردار هستند. استراتژی اصلی عبارت است از گروه بندی توانایی ها. این اقدامات از مدرسه ابتدایی آغاز می شود و جنبه کشوری دارد. در فعالیت های مرتبط با یادگیری مشارکتی، تکلیف شب، نمره دهی و آموزش کامپیوتری نیز تفاوت رویکردهایی در خصوص تفاوت سطح توانایی های دانش آموزان وجود داشته است. معلمین، والدین، مدیران و دانش آموزان همگی کاملاً به این امر واقف بودند که ثبات خانواده و حمایت آن نقش بسیار تعیین کننده ای در تفاوت های فردی ایفا می کند. در ایالات متحده سیستم منسجمی برای نحوه مواجهه با تفاوت های فردی در توانایی های دانش آموزان وجود ندارد. بلکه در این زمینه سیستم های متنوعی وجود دارد: هر یک از مناطق و هر مدرسه ای برنامه ها و رویکردهای خاص خود را در این باره بسط و گسترش داده است. علیرغم این برخی استراتژی ها توسط مدارس و مناطق مختلف رعایت می شود.</p>	<p>سیاست های آموزشی</p>
<p>دست یابی یکسان به آموزش عمومی حتی برای گروههای اقلیت و معلولیت، تعهد به عقاید دمکراتیزم و آزادی های فردی و توجه به تنوع جمعیت، شکوفا نمودن قوای پتانسیل هر یک از کودکان تا حد ممکن، نظام آموزش تا حد زیادی غیر متمرکز بوده و براساس قانون خط مشی ها و برنامه درسی به عهده ایالت و مناطق واگذار شده است بهمین خاطر قوانین حاکم بر ساختار، محتوی و برنامه های آموزشی در ایالات و مناطق مختلف از تنوع زیادی برخوردار است.</p>	<p>اصول و اهداف آموزشی</p>
<p>بالا بردن سطح استانداردها و پیشرفت در زمینه آموزش و یادگیری، تضمین اینکه همه بچه ها بتوانند بخوبی تا پایان پایه سوم بخوانند، تدارک کمک های بیشتر به دانش آموزان کم هوش و کم تجربه و دانش آموزان معلول، ساخت دانشکده های با استطاعت مالی بیشتر، توسعه دانشکده هایی برای دانش آموزان کم درآمد</p>	<p>اولویت ها و علایق آموزشی</p>

جدول ۲۵ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور آمریکا

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>اجرای آموزش و پرورش شخصیت ، پاسخ به نیازهای دانش آموزان مختلف در مدارس دولتی ، توجه به مسئله تبعیض جنسیت ، تنوع مذهبی ، تنوع پیشرفت جمعیت شناسی قومی دانش آموزان ، تحول استانداردهای آموزشی مدارس</p>	<p>استراتژیهای آموزشی</p>
<p>براساس متمم دهم و تغییرات ناشی از نظام آموزشی غیرمتمرکز ، سیاست گذاری ها و نیازها توسط هیئت مدیره آموزشی ایالت تعیین شده که تحت رهبری رئیس هیئت مدیره آن ایالت و کارکنان بخش آموزش ایالتی اداره می شود. رئیس هیئت مدیره معمولاً توسط فرماندار یا هیئت مدیره آموزشی ایالت انتخاب می شود. هر ایالت (بجز هاوایی) از مناطق آموزشی تشکیل شده است که تحت نظر هیئت مدیره آموزشی ایالت بوده و از پنج تا هفت عضو تشکیل شده است . هیئت مدیره مناطق آموزشی و سرپرست مدارس عهده دار طیف وسیعی از وظایف و مسئولیت ها می باشد .</p>	<p>مدیریت نظام برنامه ریزی درسی</p>
<p>سیستم ایالات متحده به گونه ای است که دولت از بسیاری از کارهای عمومی از قبیل حوزه آموزش و پرورش ، کنترل شده و محدود است و در درجه اول باید متکی به ایالت ها و جوامع محلی باشد.</p> <p>سه دلیل برای دخالت دولت فدرال در آموزش و پرورش وجود دارد :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ارتقا دادن دموکراسی - اطمینان از تساوی فرصت های آموزشی - افزایش بهره وری ملی 	<p>نقش دولت فدرال در حوزه آموزش و پرورش</p>

جدول ۲۵ ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشور امریکا

کشور	سیاست های آموزشی
فرانسه	احداث مراکز پژوهشی در مراکز آموزشی ، ترویج زبان فرانسه ، برقراری همکاری های بین المللی ، ارتقای همکاری های تخصصی با سایر کشورها ، افزایش ابزارهای سمعی و بصری ، ارائه مشاوره تحصیلی و شغلی به جوانان ، تأکید بر گسترش برنامه های آموزش متوسطه ، تربیت نخبگان ملی ، تأکید بر انتقال دانش نظری و عملی ، تأکید بر فرهنگ عمومی ، تربیت نیروی انسانی ماه ، استقرار نظام کارآموزی حرفه ای مداوم ، پرداختن به آموزش جهانی
مالزی	ارتقای سطح یادگیری ، کاهش نرخ بی سوادی بزرگسالان ، توسعه آموزش های اولیه و سایر مهارت های مهم مورد نیاز جوانان و بزرگسالان ،
لبنان	مطابقت روند برنامه های آموزش رسمی با روند رو به رشد علم و فن ، ارائه دوره های تحصیلی قابل انعطاف ، توسعه تکنولوژی آموزشی ، ارائه برنامه علمی ۱۰ساله آموزشی ، اتخاذ سیاست اطلاع رسانی آموزشی درآماده سازی معلمین ، برگزاری کنفرانس های آموزشی ، تاسیس دانشکده های تکنولوژیک آموزش معلمان ، توجه بیشتر به تکنیک های آموزشی ،
استرالیا	توجه به آموزش متوسطه به عنوان حساس ترین سطح آموزشی ، تأکید بر فرآیند نظارت بر استانداردهای بالای آموزشی ، تأکید بر برخورداری دختران و پسران استرالیایی از فرصت های آموزشی مساوی ، تأکید بر جهانی سازی ، تأکید بر فن آوری های ارتباطی و اطلاعاتی ، تأکید بر اصلاح بازار ، نیاز به انعطاف پذیری و شایستگی بیشتر
ژاپن	بازنگری قانون اساسی آموزش و توسعه طرحی جامع جهت ارتقای آموزشی ، ترغیب جوانان بالای ۱۸ سال به شرکت در خدمات گروهی ، جان تازه بخشیدن به مدارس و خانواده ، ارتقای مهارت و تخصص علمی دانش آموزان ، اجرای سیستم کلاس های ۲۰ نفره برای دروس اصلی ، بهبود کلاس های درس به منظور توانایی رهبری کلاس های IT ، تشویق جوانان ژاپنی به مشارکت در خدمات گروهی و اجتماعی ، توسعه آموزش اخلاق ، تبدیل محیط آموزشی به محیطی لذت بخش و خالی از نگرانی ، توسعه فعالیت های فرهنگی و ورزشی ، انجام اقداماتی مناسب در رابطه با رفع رفتارهای نا هنجار در میان کودکان ، ایجاد مدارسی مورد اعتماد والدین و جامعه ، اجرای سیستم ارزیابی و معرفی کتاب و اصول مشاوره در مدرسه ، تربیت معلمان به عنوان حرفه ای های " واقعی آموزش ، انجام اقدامات مناسب آموزشی در مورد معلمان فاقد صلاحیت و نالایق ، ترویج تأسیس دانشگاه های منطبق با استاندارد جهانی ،
انگلستان	بهبود استانداردهای آموزشی ، انتشار اطلاعات جامع در خصوص عملکرد مدارس و مراکز آموزشی کشور ، اعطای قدرت اجرایی بیشتر به والدین دانش آموزان جهت مشارکت در آموزش کودکان ، بهبود روابط اجتماعی - عاطفی میان والدین و کودکان ، ارتقای قابلیت های یادگیری کودکان از طریق برگزاری برنامه های تشویقی ، بهبود مهارت های زبانی
هند	تحول کامل برنامه های درسی و گنجاندن فن آوری های جدید در این برنامه ها ، تقویت کادر آموزشی ، تجهیز گروه های مختلف آموزشی ، تشویق و ترغیب دانشگاهیان به انجام طرح های پژوهشی ، فراهم سازی امکانات آموزش مستمر و کسب تجارب آموزشی ، تشکیل نهاد مرکزی تأیید و اعتباربخشی دوره های آموزشی ، تشکیل موسسه ملی آموزش و تحقیقات
امریکا	بسیاری از مدارس دولتی در ایالات متحده به دانش آموزانی خدمات آموزشی ارائه می کنند که از زمینه های اجتماعی و توانایی های متفاوتی برخوردار هستند. استراتژی اصلی عبارت است از گروه بندی توانایی ها . این اقدامات از مدرسه ابتدایی آغاز می شود و جنبه کشوری دارد. در ایالات متحده سیستم منسجمی برای نحوه مواجهه با تفاوت های فردی در توانایی های دانش آموزان وجود ندارد . بلکه در این زمینه سیستم های متنوعی وجود دارد : هر یک از مناطق و هر مدرسه ، برنامه ها و رویکردهای خاص خود را در این باره بسط و گسترش می دهد .

جدول ۲۶ مقایسه سیاست های آموزشی کشور های مورد مطالعه

کشور	اصول و اهداف آموزشی
فرانسه	فراهم سازی آموزش پایه، فراهم سازی آموزش متوسطه عمومی، تکنولوژیک و حرفه ای، ایجاد انستیتو های دانشگاهی آموزش معلمان، احداث مراکز مشاوره تحصیلی و شغلی اتخاذ سیاست تمرکز زدایی و تفویض صلاحیتها در آموزش متوسطه، تدارک طرح مدرسه با مشارکت شرکای آموزشی، برگزاری دوره های کارآموزی حرفه ای، استقرار نظام جای دهی شغلی، باز اندیشی در ساختارها و نظام آموزشی، استقرار نظام آموزشی مدرسه محور
مالزی	تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد، تربیت افراد برخوردار از فکر، روح و احساس هماهنگی و معتقد به خدا، ارتقای سطح مهارت های فردی در جهت توسعه ملی، تثبیت ارزش های والای اخلاقی مطلوب، ارتقای شخصیت افراد و حس مسئولیت پذیری آنان، عدم محدودیت شهروندان از نظر دسترسی آموزشی و حمایت مالی جهت ادامه تحصیل دانش آموزان، برابری حقوق آموزشی
لبنان	برخورداري کلیه شهروندان از حقوق مساوی رایگان آموزشی و پرورشی، پرورش نسلی با ویژگی های سوسیالیست عربی، علاقمند به سرزمین و تاریخ ملی، پرورش شهروندان عربی برخوردار از اعتقاد عمیق به قومیت عربی با هدف برقراری اتحاد و آزادی، درونی سازی ارزش های بنیادین علمی در ذهنیت جوانان، تربیت شهروندان کارآمد، تأکید بر پرداختن به فعالیت شرافتمندانه خلاق و جمعی، پرورش شهروندانی با افکار واقع گرا و معتقد به شیوه های علمی، پرورش شهروندانی ارج گذار به ارزشهای اخلاقی و حقوق انسانی، ارتقای سطح تحقیقات به ویژه تحقیقات آموزشی، توسعه مهارت های خود آموزی، بهره گیری از زبان عربی در حوزه آموزشی
استرالیا	اصل برابری دست یابی به کلیه سطوح آموزشی، تأکید بر رشد ابعاد فردی و جامعه پذیری عمومی، تأکید بر اهداف اقتصادی و اجتماعی در دوره متوسطه و آموزش عالی
ژاپن	ایجاد غنای فرهنگی در فرد، حق برخورداري افراد از آموزش و پرورش، توسعه همه جانبه شخصیت و پرورش جسمی و ذهنی کودکان، تربیت افرادی سالم و عاشق حقیقت و عدالت، احساس عمیق نسبت به مسئولیت های خود، ایجاد کشوری صلح طلب، تأکید بر باورهای مذهبی
انگلستان	حصول اطمینان از برخورداري کلیه جوانان از بالاترین سطوح مهارت های پایه آموزشی، تشویق جوانان به ادامه تحصیل و کسب مهارت های مختلف آموزشی و عملی، امکان دسترسی همگانی به فرصت های آموزشی و حرفه ای، تلاش در جهت پرورش استعدادها و مهارت های کلیه دانش آموزان، تقویت و گسترش سیاست های مبارزه با ترک تحصیل معطوف نمودن توجه بر آموزش های ویژه دانش آموزان ایللیاتی، برگزاری دوره های آموزش پایه ویژه نوجوانان و بزرگسالان، طرح آموزش و استخدام معلمان
هند	نشر دانش و آزادی افکار در میان کلیه شهروندان هندی، ارائه رایگان آموزش پایه به کلیه کودکان، رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان، خط و فرهنگ های بومی، توجه ویژه به علائق اقتصادی و آموزشی مناطق محروم و دور افتاده کشور
امریکا	دست یابی یکسان به آموزش عمومی حتی برای گروههای اقلیت و معلولیت، تعهد به عقاید دمکراتیزم و آزادی های فردی و توجه به تنوع جمعیت، شکوفا نمودن قوای پتانسیل هر یک از کودکان تا حد ممکن، تنوع بخشیدن به قوانین حاکم بر ساختار، محتوی و برنامه های آموزشی در ایالات و مناطق

جدول ۲۷ مقایسه اهداف آموزشی در کشور های مورد مطالعه

کشور	اولویت ها و علایق آموزشی
فرانسه	عدم محرومیت از تحصیل با هر نوع اعتقاد ، باز اندیشی در نظام آموزشی ، طرح گسترش فضاهای دانشگاهی ، طرح تغییر ساختار نظام آموزشی، طرح توسعه برنامه های آموزشی ، طرح انطباق پذیری با نیازهای ویژه، طرح تقویت صلاحیتهای لازم جهت استخدام ، طرح مدرسه باز ، طرح اولویت دهی سیاست آموزشی به مناطق محروم
مالزی	تقویت توانایی مؤسسات آموزشی موجود و تأسیس مؤسسات جدید به ویژه در رشته های فنی، علمی، مهندسی ، قدرت بخشیدن به نظام موجود از طریق نظارت بر عملکرد معلمان مجرب و شایسته ، تقویت کامپیوترها و تکنولوژیهای مدرن آموزشی در جهت ارتقاء سطح کیفی آموزشی ، بهبود مدیریت برنامه های آموزشی
لبنان	توجه دولت به آموزش و پرورش دموکراتیک ، توجه به فرآیند توسعه ی ساختاری، محتوایی و قوانین آموزشی به منظور بهبود کیفیت و عملکرد مراکز آموزشی کشور، توسعه مدیریت و تقویت بنیه کادر آموزشی از طریق ارائه برنامه های آموزشی پیش و پس از خدمت ، اصلاح روش های آموزشی از طریق تأکید بر تحقیق و تجربه، توسعه فرآیند ارزیابی آموزشی و بهره گیری از کامپیوتر و سایر امکانات تکنولوژیک اطلاعاتی در حوزه آموزش
استرالیا	پرورش نیروی کار برای جامعه مبتنی بر فن آوری ، پاسخگو بودن آموزش و پرورش به نیازهای در حال تغییر نیروی کار ، برقراری ارتباط بین آموزش و پرورش و کارآموزی ، تداوم بخشیدن به آموزش حرفه ای و حرفه آموزی به صورت آموزش در طول زندگی ، اتخاذ رویکرد شایسته محوری در حرفه آموزی
ژاپن	تأکید بر انفرادی کردن آموزش، انتقال به جامعه در حال یادگیری و ایجاد ساختارهایی جدید ، همگامی با تغییرات گوناگون اعمال شده در سطح آموزش بین الملل
انگلستان	تأمین کیفیت آموزشی از طریق تفویض مسئولیت به مدارس ، ایجاد انگیزه در شهروندان انگلیسی و کارفرمایان حوزه صنایع جهت سرمایه گذاری در آموزش عمومی و حرفه ای ، تشویق شهروندان انگلیسی به پرهیز از رفاه طلبی و استقبال از کار از طریق حضور در مراکز آموزشی ، اعمال سیاستهای فقرزدایی و برقراری عدالت اجتماعی در میان کودکان کم آموز متعلق به اقشار محروم جامعه ، هماهنگ سازی ظرفیت بازارکار با نیازهای فردی و تغییرات اقتصادی جامعه
هند	توجه بر آموزش پیش دبستانی و اجرای برنامه های مراقبتی ویژه کودکان ، طراحی و تدوین راهبردهای جدید آموزشی براساس برنامه ریزی فردی در سطوح منطقه ای و روستایی ، ارائه خدمات جانبی خدمات مراقبتی، بهداشتی، زیست محیطی و تغذیه ای، نظارت بر امکانات اولیه آموزشی و غیرآموزشی مدارس ، تدوین و اجرای شیوه های آموزشی کودک محور ، تأکید بر شناخت و اهمیت نهادن بر ساختار آداب، رسوم و ارزشهای حاکم بر اقوام مختلف کشور ، تعهد برجهرانی سازی برنامه های آموزش ابتدایی
امریکا	بالا بردن سطح استانداردها و پیشرفت در زمینه آموزش و یادگیری ، تضمین اینکه همه بچه ها بتوانند بخوبی تا پایان پایه سوم بخوانند ، تدارک کمک های بیشتر به دانش آموزان کم هوش و کم تجربه و دانش آموزان معلول، ساخت دانشکده هایی با استطاعت مالی بیشتر ، توسعه دانشکده هایی برای دانش آموزان کم درآمد

جدول ۲۸ مقایسه اولویت ها و علایق آموزشی در کشور های مورد مطالعه

کشور	مدیریت نظام برنامه ریزی درسی
فرانسه	دولتی و در اختیار رئیس جمهور، گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز در امر برنامه ریزی درسی
مالزی	گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز ، سازمان دهی نظام برنامه ریزی درسی در ۴ سطح جداگانه مرکزی، ایالتی، حوزه ای و مدرسه ای
لبنان	بانظارت دولت مرکزی ، گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز
استرالیا	تأمین برابری و عمل به تعهدات عدالت اجتماعی توسط دولت مرکزی در قبال آموزش و پرورش ، مدیریت و نظارت برنظام برنامه ریزی درسی توسط ایالت ها ، سیاست گذاری در شورای وزرای آموزش و پرورش ایالت ها ، کنترل نظام آموزشی توسط هریک از ایالت ها
ژاپن	وزارت آموزش و پرورش، علوم ، ورزش و فرهنگ بالاترین سطح مدیریت درنظام برنامه ریزی درسی ، درهراستان یک هیأت آموزشی استانی مسئولیت های اجرایی و مدیریت آموزش را درسطح استان برعهده دارد. درهرشهرستان یک هیأت آموزشی وظایف را درسطح شهرستان برعهده دارد . نظام مدیریت آموزشی ژاپن تمرکز زدایی شده و نقش وزارت آموزش و پرورش بیشتر هماهنگ کنندگی می باشد.
انگلستان	دپارتمان آموزش و اشتغال انگلستان ، دایره آموزش و پرورش ولز ، دایره آموزش و پرورش اسکاتلند ، وزارت آموزش و پرورش ایرلند شمالی ، نهادهای محلی آموزش و پرورش (LEA)
هند	وزارت توسعه منابع انسانی که پوشش دهنده دپارتمان آموزش محسوب شده و مسئولیت اصلی رسیدگی ونظارت بر برنامه های آموزشی رابرععهده دارد دپارتمان آموزش ایالتی وهیئت مرکزی - نظارتی آموزش متوسطه عهده دارمسئولیت اداره امورمربوط به مقطع آموزش متوسطه درسطح ایالتی می باشند. هیئت آموزش منطقه ای عهده دارمسئولیت رسیدگی ونظارت برامورآموزشی مناطق مختلف کشور ، . مجمع ملی آموزش فنی عهده دارمسئولیت رسیدگی ونظارت برامور آموزش فنی می باشد ، مؤسسه ملی برنامه ریزی آموزشی و اداری عهده دارمسئولیت رسیدگی ونظارت بربرنامه ریزی آموزشی و امور اداری مربوط به این بخش می باشد.
امریکا	براساس متمم دهم و تغییرات ناشی از نظام آموزشی غیرمتمرکز ، سیاست گذاری ها و نیازها توسط هیئت مدیره آموزشی ایالت تعیین شده که تحت رهبری رئیس هیئت مدیره آن ایالت و کارکنان بخش آموزش ایالتی اداره می شود. رئیس هیئت مدیره معمولاً توسط فرماندار یا هیئت مدیره آموزشی ایالت انتخاب می شود. هر ایالت از مناطق آموزشی تشکیل شده است که تحت نظر هیئت مدیره آموزشی سرپرست مدارس عهده دارطیف وسیعی از وظایف و مسئولیت ها می باشد .

جدول ۲۹ مقایسه مدیریت نظام برنامه ریزی درسی در کشور های مورد مطالعه

پرسش دوم: برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه چه ویژگی هایی دارد؟

ویژگی	شرح تفصیلی
ساختار برنامه درسی ملی	برنامه درسی ملی این کشور از طریق مجموعه ای از اسناد که در بر گیرنده سند برنامه درسی ملی نیز است، تولید می شود. اسناد برنامه درسی ملی بر بنیاد موضوع محوری شکل یافته و مجموعه ای از برنامه های مطالعاتی برای هر موضوع درسی را در بر می گیرد. سند برنامه درسی ملی مبنایی برای توسعه برنامه درسی مدرسه محور است و در واقع به عنوان راهنمای مدارس در بخش اجرایی به شمار می رود. برنامه درسی ملی منطبق هر یک از موضوعات درسی را روشن می کند، اهداف کلی و جزئی را تعیین می نماید، استراتژی های یادگیری و آموزش در هر موضوع درسی را مشخص می سازد و در نهایت به طراحی یک درس در یک زمان معین کمک می کند.
چهار چوب برنامه درسی ملی	تبیین و تعیین عناصر اساسی آموزش و یادگیری، اصول اساسی راهنمای برنامه ریزی درسی، مدیریت و رهبری فرآیند آموزش و یادگیری، مشخص کردن محتوای برنامه درسی ملی برحسب حوزه های اساسی یادگیری، مشخص کردن مهارت های اساسی مورد نیاز دانش آموزان، ارزش ها و نگرش های مورد نظر برای ارتقا و تعالی دانش آموز، تعیین خط مشی های ارزشیابی در سطح ملی و سطح مدرسه
اصول برنامه درسی ملی	تمام دانش آموزان باید دارای فرصت های برابر باشند، برنامه درسی ملی تمامی دانش آموزان را قادر می سازد که مهارت های زندگی را به طور کیفی در زندگی بزرگسالی خود توسعه دهند، دانش آموزان باید به یادگیرندگانی مادام العمر و مستقل تبدیل شوند، باید عملکرد دانش آموزان متناسب با محیط در حال تغییر باشد، دانش آموزان بین عقاید، افراد، فرایندها و اتفاقات روزمره ارتباطی معقول و متناسب ایجاد نمایند، یادگیری باید شامل دانش ها، ارزش ها و مهارت های در حال توسعه باشد، دانش آموزان باید از طریق احترام به فرهنگ و توسعه مسئولیت پذیری نقش معناداری در اجتماع ایفا کنند، دانش آموزان باید به استانداردهای سطح بالایی دست یابند.
ارزشهای برنامه درسی ملی	اهداف فرایند کیفی و برقراری ارتباط مثبت با لحاظ کردن نگرش والدین، در نظر گرفتن انتظارات و خواسته های معلمان، تأثیر همسالان و همکلاسان در توسعه نگرش ها، حمایت های والدین و جامعه در ارتقای انگیزه و نگرش ها، فراهم کردن فرصت برای توسعه یادگیری چالش برانگیز مرتبط با علایق، در نظر گرفتن تأثیر و اثر گذاری زیاد معلم بر دانش آموزان

جدول ۳۰ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور فرانسه

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>قابلیت های توسعه یافته در سواد آموزی و مهارت های زبانی برای مشارکت در ارتباطات اجتماعی ، مهارت های توسعه یافته ریاضی جهت عملکرد مؤثر در زندگی روزمره و در جهان پیشرفته ، تجارب متنوع هنری ، ذهنی و عملی برای بکارگیری قضاوت های ضروری در زندگی روزمره ، به دست آوردن دانش ، مهارت و نگرش های ضروری جهت انتخاب خردمندانه بهزیستی ، تجارب تکوینی در آموزش اخلاقی و مذهبی (دینی) قابلیت توسعه یافته در تحقیقات علمی و عملی از قبیل سواد رایانه ای، تفکر خلاق و حل مسئله ، داشتن دانش لازم جهت قدردانی از میراث فرهنگی ، اجتماعی و محیطی ، نحوه تعامل با افراد ، محیط ، مدیریت منابع و رشد پیوسته و مداوم در زندگی ، درک و فهم مفاهیم محوری شهروندی و قدردانی از آن ، توسعه ظرفیت دانش آموز</p>	<p>محتوای برنامه درسی ملی</p>
<p>زبان ها ، ریاضی ، علوم ، مطالعات فنی ، مطالعات اجتماعی ، آموزش فردی و اجتماعی ، آموزش هنر و تربیت بدنی</p>	<p>حوزه های اساسی یادگیری</p>
<p>ارزشیابی باید با توجه به نیازها و سبک های یادگیری، خودپنداری مثبت را در دانش آموزان ارتقا دهد ، فعالیت های ارزشیابی باید به تفاوت های جنسیتی و زمینه ها و تجارب قبلی توجه کند ، فعالیت های ارزشیابی باید پیشرفت های دانش آموزان را در حوزه دانش ، مهارت و ارزش های منسجم ، مرتبط و هماهنگ سازد ، فعالیت های ارزشیابی باید تعادل لازم را بین روش های ارزشیابی تکوینی و پایانی ایجاد کند ، فعالیت ها و فرآیند های ارزشیابی باید دانش آموزان را با فرصت های بیشتری جهت نشان دادن پیشرفتشان آشنا کند ، ارائه بازخوردهای حاصل از ارزشیابی باید چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری و بهبود عملکرد دانش آموزان را تشریح کند ، فعالیت های ارزشیابی باید موجب بهبود برنامه های آموزشی و یادگیری از طریق بازنگری های منظم در سطح مدرسه و ملی باشد .</p>	<p>اصول ارزشیابی در برنامه درسی ملی</p>
<p>ارتباطی ، ریاضی و عددی ، اطلاعاتی ، حل مسئله ، خود مدیریتی و ارتباطی ، مهارت اجتماعی و مشارکتی ، جسمانی ، مطالعه و تحقیق</p>	<p>مهارت های اصلی در برنامه درسی ملی</p>

جدول ۳۰ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور فرانسه

شرح تفصیلی	ویژگی
دوره های تحصیلی ، رشته های تحصیلی دوره های دبیرستان ، اصول کلی ، اهداف عمومی ، اهداف عمومی در مقطع تحصیلی ، حوزه های اساسی یادگیری ، جدول دروس براساس زمان بندی ، ساختار و چهارچوب برنامه درسی هر ماده درسی	عناصر برنامه درسی ملی
تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد در حالتی منسجم ، تربیت افراد برخوردار از فکر، روح و احساس هماهنگی و اعتدال و معتقد به خدا، ارتقای سطح مهارت های فردی در جهت توسعه ملی و اقتصادی، تثبیت ارزش های والای اخلاقی مطلوب، ارتقای شخصیت افراد و حس مسئولیت پذیری آنان در جهت شرکت در ساختار ملی ، عدم محدودیت شهروندان از نظر دسترسی آموزشی و حمایت مالی جهت ادامه تحصیل دانش آموزان ، برابری حقوق آموزشی	اهداف برنامه درسی ملی
زبان باهاسامالایا، زبان انگلیسی، ریاضیات، دروس اسلامی ، علوم ، مهارت های زندگی، جغرافیا، تاریخ، آموزش اخلاق، آموزش تربیت بدنی ، آموزش هنر و دروس مکمل (زبان چینی، زبان تامیلی، زبان عربی و مکالمه)	حوزه های اساسی یادگیری
مقدمه ، اهداف عمومی ، جدول زمان بندی درس براساس پایه، ساعت هفتگی، ساعت سالیانه ، جدول وسعت و توالی محتوا ، اهداف آموزشی ، محتوا	ساختار برنامه درسی هر ماده درسی
تقویت توانایی مؤسسات آموزشی موجود و تأسیس مؤسسات جدید به ویژه در رشته های فنی، علمی، مهندسی ، قدرت بخشیدن به نظام موجود از طریق نظارت بر عملکرد معلمان مجرب و شایسته ، تقویت کامپیوترها و تکنولوژیهای مدرن آموزشی در جهت ارتقای سطح کیفی آموزشی ، بهبود مدیریت برنامه های آموزشی	اصول برنامه درسی ملی
تاکید بر خود ارزشیابی و ارزشیابی مستمر و استفاده از آن برای رفع اشکالات دانش آموزان ، استفاده از شیوه های متنوع ارزشیابی به صورت مشاهده رفتار، فعالیت ها امتحانات کتبی و شفاهی به صورت کمی و کیفی ، استفاده از ارزشیابی درونی و بیرونی به منظور تاکید بر مهارت های اساسی و کشف افراد با استعداد ، بهره گیری از ارزشیابی برای ایجاد انگیزه به مطالعه و اصلاح و بهبود برنامه درسی و روش های تدریس ، ارائه سوال های تفکر برانگیز و انتقادی و تحلیلی برای بهبود فعالیت های آموزشی و تربیتی	اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی
گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز ، سازمان دهی نظام برنامه ریزی درسی در ۴ سطح مرکزی، ایالتی، حوزه ای و مدرسه ای	فرایند برنامه ریزی درسی ملی

جدول ۳۱ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور مالزی

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>موضوعات عمومی در هر دوره و پایه ، موضوعات اختصاصی و ویژه در هر پایه و واحد یادگیری ، تعداد روزها و هفته های هر سال تحصیلی ، سن ورود دانش آموزان به هر مقطع و پایه تحصیلی ، مدت زمان هر دوره و مقطع تحصیلی ، تناسب لازم بین آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه ای ، رشته های موجود در دوره دوم آموزش انجمن ها و تشکل های مدرسه ای ، مسائل و مشکلات حوزه ی یادگیری ، ارزشیابی از فرآیند آموزش در مدرسه و اصول ارتقا و پیشرفت تحصیلی ، آموزش مرحله به مرحله موضوعات (فرآیند محوری) ، آماده سازی ، تربیت و بازآموزی نیروی انسانی سایر موضوعات با توجه به خواسته های دولتی و گروه های ذی نفع در برنامه درسی در توسعه و رشد</p>	<p>چهارچوب برنامه درسی ملی</p>
<p>مشخص کردن اهداف و ارزش های مناسب برای مقاطع تحصیلی ، بهبود کیفیت فرآیندهای آموزشی ، تضمین و تأمین شرایط برابر در تدریس و یادگیری ، پیش بینی شرایط و امکانات برای توسعه و پیشرفت پایدار برنامه درسی ملی ، توصیف منظم و مستدل تغییرات ایجاد شده در برنامه درسی ملی ، تعیین میزان مشارکت عوامل و گروه های سهیم در تغییرات برنامه درسی ملی ، مقایسه تعدادی از عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ملی لبنان با چند کشور مشابه در بعد ارزش ها و اهداف</p>	<p>اهداف و موضوعات برنامه درسی ملی</p>
<p>توسعه جامعه دانش محور به عنوان اصل مهم برای توسعه اجتماعی ، فرآیندهای جهانی سازی آموزش در زمینه های علمی و اجتماعی ، قابلیت پروری (نوآوری،خلاقیت ،سواد IT ،کار گروهی و به روز بودن) ، تغییر رویکرد از دانش محوری به قابلیت محوری، تقویت و توسعه نظام ارزش ها و آموز های اخلاقی</p>	<p>رویکردهای برنامه درسی ملی</p>
<p>مطابقت برنامه درسی ملی با نیازهای فردی و اجتماعی ، مطابقت برنامه درسی ملی با اصول و سیاست ها و ارزش های موجود دینی ، ارتباط و هماهنگی مؤثر بین برنامه درسی و سایر اجزای نظام آموزشی، ارتباط مناسب بین عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ملی با نظام دولتی ، توسعه برنامه درسی ملی از طریق روشن نمودن اهداف اجرا و اثرات آن برای مخاطبان و سهامداران برنامه درسی ملی</p>	<p>اهداف کلی برنامه درسی ملی</p>

جدول ۳۲ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور لبنان

شرح تفصیلی	ویژگی
توسعه بهداشت فردی ، توسعه و انتقال ارزش های دینی و فرهنگی ؛ توسعه و پیشرفت ظرفیت و توانمندی همه جانبه کودک ، ترغیب و توانا سازی مخاطبان برنامه در استفاد از ابزارهای ارتباط زبانی ، تقویت توانایی ابراز وجود و خلاقیت ، ایجاد و تقویت مفهوم امنیت و اعتماد به نفس	اهداف جزئی برنامه درسی ملی
تأمین و پیش بینی آموزش کیفی برای همه مخاطبان ، ایجاد فرصت برابر آموزشی برای همه ، اجرای آموزش عمومی اجباری در سراسر کشور ، شمول برنامه درسی ملی نسبت به همه دانش آموزان از هر قوم و طبقه ، احترام به حقوق ایشان ، پذیرش مسئله چند فرهنگی ، احترام به تفاوت ها و توسعه و هویت ملی و میراث فرهنگی ، شایستگی صلاحیت و اخلاق فردی ، مبنای علمی اساسی در تدوین برنامه درسی ملی ، تنوع و تکثر در سطح آموزش مدرسه ای ، آموزش مداوم ، توسعه فردی و اجتماعی از بعد ارزشی و مهارتی	اصول برنامه درسی ملی
لزوم استمرار و تداوم در سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ، تاکید برآزمون های معلم ساخته و آزمون های استاندارد در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ، رویکرد نتیجه مداری در فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ، تاکید بر ارزشیابی و امتحان به عنوان بخشی از فرایند یاددهی و یادگیری	اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
آموزش مذهبی ، زبان عربی ، زبان خارجه ، ریاضیات ، آموزش موسیقی ، مطالعات اجتماعی ، آموزش زیست شناسی و بهداشت ، تربیت بدنی ، آموزش هنر	حوزه های اساسی یادگیری در برنامه درسی ملی
اهداف ، رویکردها ، انتظارات ، اصول ، حوزه های یادگیری ، ساختار برنامه درسی ارزشیابی	عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ملی

جدول ۳۲ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور لبنان

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>چهارچوب برنامه درسی ملی استرالیا با این جهان بینی تولید شده است که یادگیری امری مداوم است و هدف اصلی آموزش توسعه یادگیری برای تمام دانش آموزان می باشد. برنامه درسی ملی استرالیا اهداف و انتظاراتی را برای دانش آموزان از K-12 بدون توجه به این که آنها کی هستند، اهل کجا هستند و به کدام مدرسه تعلق دارند، طراحی و تدوین می کند. در این برنامه فرصت هایی برای دانش آموزان پیش بینی می شود که به تناسب نیازهایشان در زمینه های دانش، مهارت و ارزش ها مشارکت کنند تا فهم درستی از موفقیت در جهان متغیر داشته باشند. در برنامه درسی ملی استرالیا به موضوع تمدن و قومیت ها توجه اساسی شده است .</p>	<p>چهارچوب برنامه درسی ملی</p>
<p>تنظیم مجموعه ای از آنچه که دانش آموزان باید بدانند، بفهمند، ارزش بگذارند و قادر به اجرای آن باشند، اطمینان از این که تمام دانش آموزان به نتایج مورد انتظار رسیده اند، تهیه و تدوین پیامدهای یادگیری مورد انتظار برنامه درسی، تغییر رویکرد از تمرکز بر درونداد به تمرکز بر برونداد</p>	<p>اهداف برنامه درسی ملی</p>
<p>هدایت برنامه درسی متداول، حمایت گسترده از برنامه درسی، مواد آموزشی و تدارک رشد حرفه ای، برنامه درسی بی نقص و بی عیب در طول دوره های تحصیلی مختلف مشارکت وسیع مدارس غیر دولتی و جامعه در فرآیند برنامه ریزی درسی در ایالت ها توسعه برنامه درسی ملی در سطح ایالت ها، تأکید زیاد بر ارزش ها و ارج نهادن به دانش ها و تجارب گروه های مختلف، توجه به تفاوت ها بین کودکان و بزرگسالان برحسب جنسیت، زبان، فرهنگ، ظرفیت یادگیری، زمینه اقتصادی و اجتماعی</p>	<p>اولویت های برنامه درسی ملی</p>
<p>توجه به نتایج و پیامدهای یادگیری، توجه به دوره های تحصیلی K-12</p>	<p>ویژگی های برنامه درسی ملی</p>
<p>زبان انگلیسی، بهداشت و تربیت بدنی، زبان هایی غیر از زبان انگلیسی (زبان دوم)، علوم، ریاضی، جامعه شناسی و محیط زیست، علوم اطلاعات و ارتباطات، هنر</p>	<p>حوزه های اساسی یادگیری</p>

جدول ۳۳ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور استرالیا

شرح تفصیلی	ویژگی
بیانات، توضیحات و پیام های بسیار مهم ، بیانات، توضیحات و پیام های مربوط به حوز های یادگیری هشتگانه	ساختار چهارچوب برنامه درسی ملی
دیدگاه گسترده و فراگیر از برنامه درسی ، توجه ویژه به ارزش های محوری ، شمول و فراگیری تمام دانش آموزان ، انعطاف پذیری و تناسب با نیازهای جامعه و دانش آموزان ، جامعیت، تعادل و وسعت ، رویکرد توسعه ای ، همکاری و مشارکت	اصول چهارچوب برنامه درسی ملی
بکارگیری زبان برای بیان فهم و ارتباط و تعامل با دیگران ، انتخاب، یکپارچگی و کاربرد مفاهیم و تکنیک های عدیی و فضایی ، تشخیص اطلاعات مورد نیاز، جایگاه اطلاعات، کسب آن از منابع مختلف و ارزشیابی و استفاده از آن همراه با دیگران ، انتخاب کاربرد و به روز کردن تکنولوژی ها ، تشریح و استدلال درباره ساختارها، الگوها و روابط جهت تعیین میزان توانایی فهم ، تفسیر ، پیش بینی و تشریح ، تصور و پیش بینی نتایج، تشخیص فرصت ها و آمادگی برای آزمون ، درک و قدردانی از چهار جنبه علمی، فنی، مادی و دارا بودن دانش و مهارت جهت تصمیم گیری درباره پیشرفت علمی و فنی ، فهم ساختارها و بافت های تاریخی، جغرافیایی و فرهنگی جهت مشارکت فعال در زندگی ، تعامل با افراد و فرهنگ های مختلف و جوامع جهانی ، مشارکت در فعالیت های خلاق و درگیری های ذهنی و فرهنگی با سایر افراد	پیامدهای اساسی یادگیری در برنامه درسی ملی
ارتقا و تقویت سطح یادگیری ، گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به اولیاء و مسئولان ، قضاوت درباره فرآیند تدریس و یادگیری دانش آموزان ، اهمیت دادن به پرونده فردی و تحصیلی دانش آموزان در فرایند آموزش	اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
مدارس در اجرای برنامه درسی ملی و عمل به چهارچوب آن اختیار و آزادی دارند چهارچوب برنامه الزامات مورد نظر را به گونه ای که مورد موافقت انجمن برنامه درسی، نظام دولتی ، بخش ها و مدارس باشد ، نشان می دهد ؛ مدارس در اجرای برنامه درسی ملی دقت دارند به این که برنامه های درسی یادگیری را طوری توسعه داده و اجر کنند که فرصت هایی برای غنی سازی یادگیری دانش آموزان فراهم شود ، توسعه سازماندهی فرصت هاس یادگیری براساس زمان و سطوح دوره ها و برنامه ها برعهده مدارس است. البته این نکته به نحوه و کیفیت ارزشیابی معلمان و مدرسه از دانش آموزان بستگی دارد .	اجرای برنامه درسی ملی

جدول ۳۳ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور استرالیا

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>افراد ژاپنی براساس ابتکارات خودشان فکر و عمل داشته باشند ، استعدادهای سطح بالایی که عصر دانش و تکنولوژی را هدایت کند ، پرورش یابد . ژاپنی هایی که ضمن حفظ و نگهداشت فرهنگ سنتی خود ، جامعه ای غنی به لحاظ معنوی ایجاد خواهند نمود ، ژاپنی هایی که از طریق زندگی در جوامع بین المللی ، آموزش های متنوعی را دیده اند .</p>	<p>اهداف اصلاحات جدید در برنامه درسی ملی</p>
<p>بهبود توانایی علمی دانش آموزان به گونه ای که در عصر دانش و فناوری موفق باشند پرورش ژاپنی هایی که خوش قلب باشند و در برنامه ها و خدمات اجتماعی مشارکت جویند ، بهبود محیط یادگیری به گونه ای که برای افراد لذت بخش و خالی از نگرانی باشد ، ایجاد مدرسی قابل اعتماد برای اولیا و جامعه ، تربیت معلمان به عنوان افراد متخصص آموزش و پرورش ، ایجاد و ارتقای دانشگاه هایی با استانداردهای جهانی ، ایجاد فلسفه ی آموزشی مناسب برای قرن حاضر ، پیش بینی و تدارک امکانات کافی و مناسب برای آموزش ، تأکید بر کاهش حجم محتوا در حدی که فقط محتوای علمی اساسی مطرح باشد تقویت توانایی استدلال و مهارت حل مسئله ، تلفیق فن آوری IT در فرآیند یادگیری ، اجرای برنامه درسی تلفیقی در دوره ای از نظام آموزشی ، استاندارد کردن محتوای برنامه ی درسی ، واگذاری روش های تدریس به معلم ، کنترل سطوح مختلف دانش محتوا به وسیله ی انجمن MEXT در نظام کتب درسی</p>	<p>اصول برنامه درسی ملی</p>
<p>فلسفه آموزشی ، پیشگفتار ، رویکردهای اساسی و پایه برنامه درسی ملی ، اهداف برنامه درسی ملی ، اصول اساسی و مشترک ، نقش اساسی هر دوره ، وضعیت کنونی کودکان و برنامه درسی در حال اجرا ، محتوای آموزشی در سیستم ۵ روز در هفته ، بررسی و چگونگی زیر نظر گرفتن و نظارت محتوای آموزشی ، استراتژی های ارزشیابی ، سازمان دهی برنامه درسی و چارچوب ساعات مدرسه ، سازمان دهی و زمان بندی مطالعات تلفیقی ، زمان بندی ساعات مدرسه ، مجموع واحدها و دروس لازم برای گذراندن هر دوره ، مسائل مرتبط با استانداردهای برنامه درسی ، کتاب درسی و دیگر مواد آموزشی ، شیوه های آموزش ، شیوه های ارزشیابی ، چگونگی انتخاب دانش آموزان برای ورود به دانشگاه ، آموزش معلمان و ویژگی های آن ، آموزش و نکات مرتبط با ارتباط خانواده و جامعه با آموزش و پرورش ، حوزه های اساسی یادگیری ، ملحقات</p>	<p>عناصر برنامه درسی ملی</p>

جدول ۳۴ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور ژاپن

شرح تفصیلی	ویژگی
آموزش اخلاق ، زبان ژاپنی، تعلیمات اجتماعی، ریاضیات، علوم، آموزش زندگی و محیط زیست، موسیقی، هنر و کاردستی، خانه سازی و بدن سازی	حوزه های اساسی یادگیری
در نظر گرفتن حداقل میزان محتوای مورد نیاز ، در نظر گرفتن دوره ی زمانی منسجم و یکپارچه از K-12، ویرایش خودانگیزه و خودجوش برنامه درسی ملی توسط مدارس ، کاهش ساعات تدریس کلاسی و کاهش تمرکز گرایشی در رابطه با محتوای برنامه تأکید بر فعالیت های عملی و تجربی و یادگیری از طریق مسأله ، توسعه مطالعات و موضوعات اختیاری در برنامه درسی ملی	ویژگی های برنامه ی درسی ملی ژاپن
تعیین و تدوین استانداردهای ملی ، کنترل سیستم تأیید کتاب های درسی ، تهیه و تدوین راهنمای تدریس و آموزش ، تربیت نیروی انسانی و معلّم متخصص ، ساختن آزمون های ورودی ، پیمایش و به کارگیری دستاوردهای علمی و ملی	نقش دولت در برنامه درسی ملی
استفاده از ارزشیابی به عنوان اهرم بازخورد فرایند یاددهی یادگیری ، تأکید بر تهیه پروند تحصیلی برای دانش آموزان به منظور استفاده در فرایند ارزشیابی ، لزوم بهره گیری از شیوه خودارزیابی در فعالیت های کلاسی ، تأکید بر ارائه بازخورد از فرایند آموزش با مسئولان و دست اندرکاران آموزشی و حکومتی ، استفاده از ارزشیابی مستمر و تکوینی برای تعیین توانایی ها و ویژگی های دانش آموزان ، ثبت نتایج به صورت کمی و کیفی در کارنامه تحصیلی دانش آموزان ، تأکید بر برارزشیابی به عنوان ابزار مفید بودن نظام آموزشی و بازتاب قابلیت های دانش آموزان	اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی
مشارکت مدرسه و دانشگاه در تولید برنامه درسی ، فعالیت نوآورانه و ابتکاری مدارس در سطح وسیع ، همکاری در اجرای پژوهش های مدرسه ای ، تهیه و تدوین دروس آزاد ، برقراری ارتباط بین معلّمان و کارشناسان	تأثیر مؤسسات اجرایی در برنامه درسی ملی

جدول ۳۴ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور ژاپن

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>ارتقای رشد اخلاقی، ذهنی و جسمی دانش آموزان در مدرسه و جامعه، آماده کردن دانش آموزان برای استفاده از فرصت ها، مسئولیت ها و تجارب زندگی بزرگسالی، افزایش استانداردهای آموزشی از طریق تعیین اهداف یادگیری، برنامه درسی ملی انگلستان محتوای آنچه را که بایستی تدریس شود، تعیین می کند. همچنین مشخص می سازد چگونه عملکرد دانش آموزان باید مورد سنجش قرار گیرد و نتایج آن چگونه گزارش داده شود فهم مشترک و روشنی از دانش ها، مهارت ها و ارزش های موجود در برنامه را به معلمان، دانش آموزان، والدین و سایر کارکنان ارائه می کند. در انگلستان برنامه درسی ملی پیوسته در حال بازنگری و اعتبار بخشی است تا از مطابقت برنامه درسی با نیازهای در حال تغییر دانش آموزان و جامعه اطمینان حاصل شود تا مطابق با آن تغییرات برنامه ریزی های بعدی صورت پذیرد.</p>	<p>اهداف برنامه درسی ملی</p>
<p>برنامه درسی فعلی به دلیل رو آوردن به کاهش تمرکز و انتخاب رویکرد نیمه متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی، در هر دوره و پایه، برنامه های مطالعاتی را تهیه و تنظیم می کند، آنچه را که دانش آموزان باید یاد بگیرند، روشن می کند، اهداف پیشرفت تحصیلی و استانداردهای عملکردی دانش آموزان را تعیین می کند. مدارس باید انتخاب کنند چگونه چطور برنامه درسی خود را براساس برنامه درسی ملی سازماندهی کنند تا برنامه های مطالعاتی مورد نظر در برنامه درسی ملی را در برگیرد.</p>	<p>اصول برنامه درسی ملی</p>
<p>زبان انگلیسی، ریاضیات، علوم، طراحی و تکنولوژی، تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات تاریخ، جغرافی، هنر و طراحی، موسیقی، تربیت بدنی</p>	<p>حوزه های یادگیری</p>

جدول ۳۵ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور انگلستان

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>تعریف برنامه درسی ملی ، ارزش ها، اهداف و مقاصد (چهار قصد برنامه درسی ملی تعیین استانداردها- ایجاد انسجام، وحدت ، تداوم و استمرار- ارتقای درک عمومی - رشد و توسعه برنامه درسی مدرسه ای) ، سطوح کلیدی ۱و ۲ (کجا و چه زمان برنامه درسی با کار گرفته شود.- جدول موضوعات درسی و پایه تحصیلی ارائه آن دروس اصلی و فرعی - ساختار برنامه درسی برای موضوع درسی و سطح کلیدی - اهداف و انتظاراتی که در هر ماده درسی وجود دارد.- سطوح توصیفی انواع و محدوده عملکرد دانش آموزان) سطوح کلیدی ۳و ۴ (صلاحیت ها و شرایط مورد نیاز - آموزش مشاغل - یادگیری و آموزش های مرتبط با کار) ، ملزومات عمومی (اهداف و اصول براساس نیازهای مختلف فراگیران - دانش آموزان استثنایی) ، زبان در طول برنامه درسی ، استفاده از ICT در برنامه درسی ، اصول بهداشتی و ایمنی در ارتباط با کارکردن با تکنولوژی ، ارزش ها در برنامه درسی برای آموزش و اجتماع ، حوزه های اساسی یادگیری ، ارزشیابی معلم آزمون های پایانی هر یک از سطوح و دوره های تحصیلی</p>	<p>عناصر برنامه درسی ملی</p>
<p>امروزه بسیاری از سیاستمداران آموزشی در انگلستان همانند آمریکا، استراتژی جدیدی را برای بهبود و توسعه ی مدارس خود به کار گرفته اند . این استراتژی به جای تأکید بر درون دادها و توزیع مجدد قدرت، بر نتایج و برون دادها تأکید دارد . مفاهیم و مؤلفه های کلیدی این استراتژی عبارت است از ایجاد سطح جهانی، استانداردها، چهارچوب برنامه درسی ملی و دروس اختیاری که برای توسعه برنامه درسی ملی و نظام ارزشیابی فراهم شده است .</p>	<p>برنامه درسی ملی و نظام ارزشیابی</p>
<p>ثبت نتایج در کارنامه به صورت کمی و کیفی ، دخالت دادن تکلیف بیرون از مدرسه در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ، ذکر قابلیت ها و توانایی های دانش آموز در کارنامه ، توجه به توانایی ها و تفاوت های فردی در آزمون ها و ارزشیابی ها ، ارائه بازخورد لازم به دانش آموز ، اولیا و نظام آموزشی ، کیفی بودن ارزشیابی در پایه های اول و دوم ابتدایی (سطح اول)</p>	<p>اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی</p>

جدول ۳۵ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور انگلستان

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>در سال ۱۹۷۵ برنامه درسی ملی برای تحصیلات ۱۰ ساله تدوین و به صورت یک چهار چوب تولید شد. در سال ۱۹۸۸ برای اولین بار برنامه درسی ملی مورد بازنگری قرار گرفت و با اصطلاحاتی در قالب جدیدی ویژه مدارس ابتدایی و متوسطه ارائه گردید. در سال ۲۰۰۰ برای دومین بار برنامه درسی ملی تجدید نظر و به شکل کتابچه ای در پنج بخش تولید گردید. در سال ۲۰۰۵ نیز چهارچوب برنامه درسی ملی هند مورد بازنگری قرار گرفت و با تغییرات زیادی در کلیه ی عناصر و مؤلفه تولید شد .</p>	<p>سیر تکاملی برنامه درسی ملی</p>
<p>چهارچوب برنامه درسی ملی هند دیدگاه وسیعی را در برنامه درسی یادگیری و تدریس فراهم می کند که شامل اهداف عمومی ، اهداف موضوعات درسی ، دستورالعمل هایی برای هماهنگی بین اهداف برنامه و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ... است. چهارچوب برنامه درسی ملی اغلب یک پیشنهاد است تا یک دستور العمل. به همین دلیل برنامه درسی ملی هند پس از تأیید و پذیرش در آموزش و پرورش ایالت ها برای اجرا با مدارس ارائه می شود .</p>	<p>چهارچوب برنامه درسی ملی</p>
<p>ارتباط دادن دانش با زندگی خارج از مدرسه ، پرهیز از یادگیری طوطی وار و تکراری ، غنی سازی برنامه درسی جهت توسعه همه جانبه دانش آموزان به جای توسعه کتاب محوری ، برگزاری آزمون هایی منعطف و منسجم در کلاس ، پرورش هویت ملی به توجّه به تنوع فرهنگ ها و مذاهب و آزادی افراد</p>	<p>اصول برنامه درسی ملی</p>
<p>آموزش محیطی ، ریاضی، هنر، آموزش کار و فعالیتهای بهداشتی و آموزش یک زبان با تاکید بر زبان مادری ، علوم و تکنولوژی، آموزش زبانهای هندی، انگلیسی و یک زبان محلی ، تربیت بدنی ، علوم اجتماعی</p>	<p>حوزه های یادگیری</p>
<p>توجه یکسان و برابر به تمام شهروندان هندی حتی افرادی که در برنامه سهم نیستند توجه به گذشته فرهنگی هند در جهت تقویت هویت ملی ، توجه به علوم مدنی و نظرات و پیشنهادات مؤسسات و مراکز مختلف هندی ، القای ارزش های اخلاقی و اجتماعی جهت جلوگیری از کم رنگ شدن ارزش ها ، استفاده مؤثر و مفید از تکنولوژی آموزشی و رسانه ای در برنامه درسی ملی</p>	<p>عوامل مؤثر در توسعه برنامه درسی ملی</p>

جدول ۳۶ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور هند

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>۱- تلفیق ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با فرایند یاددهی و یادگیری ۲- تاکید بر استفاده از ارزشیابی برای کمک به توسعه توانمندی های شهروندی ۳- ارزشیابی بع عنوان فرایند سیستمی جمع آوری، تحلیل و تفسیر مدارک پیشرفت دانش آموزان ۴- ارزشیابی ابزار گردآوری و پردازش اطلاعات و تصمیم گیری ۵- هدایت ارزشیابی از حوزه شناختی به حوزه مهارتی ۶- تاکید بر حل مسئله ، تفکر خلاق، خلاصه کردن استنتاج و استدلال در ارزشیابی ۷- تاکید بر تکنیک های متعدد ارزشیابی از قبیل تکنیک شفاهی، مشاهده، پروژه و تکالیف درسی ۸- تاکید بر توانایی های شناختی و غیر شناختی دانش آموزان در ارزشیابی مرحله ای و پایانی</p>	<p>اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی ملی هند</p>
<p>مقدمه و مرور ، چشم انداز(مقدمه ،توصیف چهارچوب برنامه درسی ملی ، اصول راهنما ، تعیین کیفیت شرایط اجتماعی آموزش و پرورش ،اهداف آموزش و پرورش) یادگیری و دانش(نقطه ی آغازین تحصیل،شرایط یادگیری دانش آموزان ،رشد و یادگیری ،اجرای برنامه درسی و تدریس،آموزش ساختار دانش ، ارزش و اهمیت فعل و انفعال ، طراحی تجارب یادگیری ، رویکردهای طراحی ، آموزش انتقادی، دانش و فهم ، ظرفیت های پایه،دانش کاربردی،شکل های فهمیدن،دانش ملی و محلی ،دانش مدرسه ای و ارتباطی ،عوامل مؤثر در توسعه) ، حوزه های اساسی یادگیری ، اجرای مدرسه ای و کلاسی (اجرای فیزیکی،توانایی اجرا، مشارکت و همکاری دانش آموزان،حقوق کودک، سیاست های آموزشی، مدیریت مشارکتی، فرصت های لازم برای ارتباط اولیا با مدرسه ، متون و کتاب ها ، کتابخانه،تکنولوژی، مواد آزمایشگاه،سایت، سازماندهی منابع و زمان ،طراحی آموزشی) ، اصلاحات منظم (تمایل به کیفیت ،برنامه ریزی دانشگاهی و نظارت بر کیفیت ،نظارت و راهنمایی در سطح مدرسه و دانشگاه،آموزش معلّم،علايق و توانایی معلّم در تدریس،دیدگاه تربیت معلّم نکات اساسی در برنامه آموزش معلّم،خدمات آموزشی و تربیت معلّم،آزمون و اعتبار بخشی اصلاحات،تهیه امکانات آزمون و گزارش دادن، انعطاف پذیری در ارزشیابی،کاربرد تکنولوژی،آموزش کار محور ،نوآوری در فکر و عمل،تنوع در کتاب های درسی،ترغیب و تشویق به نوآوری،دستورالعمل های جدید،مشارکت کنندگان جدید،نقش NGOها و گروه های اجتماعی و انجمن های معلّمان) ، منابع و پیوست</p>	<p>عناصر برنامه درسی ملّی</p>

جدول ۳۶ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور هند

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>برنامه درسی ملی آمریکا تمام کودکان از کودکان تا پایه ی ۱۲ را شامل می شود و تلاش می کند تا تمام دانش آموزان استعدادهایشان را توسعه دهند تا بتوانند از یک زندگی رضایت بخش و کارا برخوردار شوند . برنامه درسی ملی به دنبال این هدف است که تجارب دانش آموزان در یادگیری هدفمند و چالش برانگیز با دانش محتوایی و کاربردی ترکیب پیدا کند تا از این طریق آنها برای دریافت و پذیرش نقش های بزرگسالی آماده شوند مانند افراد باسواد، شایسته و سالم، خانواده مسئول، کارگران کارا و تولید کنند، شهروندان مشارکت کننده و فعال، یادگیرندگانی خود رهبر و مداوم</p>	<p>اهداف برنامه درسی ملی</p>
<p>توسعه مداوم مدارس برای کنترل و تنظیم ابتکارات تمامی ایالت ها در دستیابی به اهداف برنامه درسی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ، تولید برنامه درسی براساس معیارها و استانداردهای محتوایی ، استفاده منظم از نتایج پیشرفت تحصیلی در اتخاذ تصمیمات برای بهبود مدرسه، برنامه و آموزش ، تلفیق آموزش و پرورش مدارانه با استانداردهای یادگیری در تجارب روزانه آموزشی</p>	<p>اصول برنامه درسی</p>
<p>منابع مورد نیاز برای توسعه برنامه درسی استاندارد محور ، استانداردها و معیارها برای مهارت های زبانی ، استانداردها و معیارها برای ریاضی ، علوم و مطالعات اجتماعی استانداردها و معیارها برای آموزش هنر، مهارت حرفه ای، بهداشت، مدیریت زندگی، تربیت بدنی، زبان های جهانی ، زبان انگلیسی ، مهارتهای زبانی ، ریاضیات ، مطالعات اجتماعی، تاریخ و علوم</p>	<p>حوزه های اساسی یادگیری</p>
<p>فرایند استاندارد سازی برنامه به گونه ای است که در نهایت منجر به تلفیق و ادغام حوزه های محتوایی پایه ها خواهد شد . آمریکا از سال ۱۹۹۵ به سوی استاندارد سازی محتوایی رو آورد است . این استانداردها درباره ی چیزهایی که دانش آموزان باید یاد بگیرند و قادر به انجام آن باشند ، توضیحاتی می دهد مثل مدل استاندارد محتوایی زبان . در واقع در برنامه درسی ملی آمریکا استانداردها پی در پی ارزشیابی می شوند و اگر قرار است در برنامه درسی ملی آمریکا تغییر و اصلاح انجام بگیرد، بیشتر در بخش استانداردها خواهد بود . سه عامل موجب اهمیت و تغییر در ارزشیابی استانداردها شده است : ۱- تغییر در ماهیت اهداف به دلیل جنبش پایدارگرایی یا بازگشت به پایه ها ۲- تغییر در رویکرد ارتباط بین ارزشیابی و فرایند یادگیری و تدریس ۳- اصلاح ساختار نظام ارزشیابی</p>	<p>فرایند استاندارد سازی برنامه درسی ملی</p>

جدول ۳۷ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور آمریکا

شرح تفصیلی	ویژگی
<p>مسئولیت پذیری مقامات ، سرمایه گذاری بیشتر ، اصلاح و بازنگری برنامه درسی ، شغل ها و حرفه های متنوع ، طراحی و برنامه ریزی ، درجه بندی ، روابط عمومی ، اثر بخشی آموزشی ، برنامه ریزی درسی ، خط مشی های آموزشی ، فرایند آموزش و یادگیری ، گواهی و مدرک ، رشد حرفه ای ، برنامه ریزی استراتژیک</p>	<p>پارامترهای مؤثر در نظام ارزشیابی برنامه درسی</p>
<p>۱-سازمان دهی اطلاعات : این مورد از دانش آموزان انتظار دارد در بیان مفاهیم و حل مسئله ، اطلاعات پیچیده را سازماندهی ، تحلیل ، تفسیر، تشریح و ارزیابی کند . ۲- توجه به راهبردها : این استاندارد از دانش آموز انتظار دارد در بیان مفاهیم و حل مسئله از راهبردهایی مثل بهره گیری از روش ها و نظرات جایگزین استفاده نماید . ۳- محتوای رشته ای : از دانش آموز می خواهد تا درک خود را از یک موضوع درسی و دیدگاه ها و نظریه های موجود در آن نشان دهد . ۴- فرآیندها : از دانش آموز می خواهد تا از روش های پژوهشی یا ویژگی ارتباطی یک رشته و موضوع استفاده نماید ۵- ارتباط نوشتاری : این مورد از دانش آموز می خواهد که از طریق توصیف دقیق نتیجه گیری و توضیحات خود را ارائه دهد . ۶- ارتباط مسائل با دنیای پیرامون و کلاس : این مورد از دانش آموز می خواهد تا مفهوم یا مسئله ای را که قبلاً آموخته است در شرایط واقعی کلاس یا بیرون از کلاس نشان دهد . ۷- مخاطبان حاشیه مدرسه : این مورد انتظار دارد دانش آموزان با علم و دانش خود اعمالی را برای مخاطبان حاشیه مدرسه مانند اولیاء ، مسئولان ، صاحبان مشاغل انجام دهند .</p>	<p>اصول و خط مشی های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی</p>
<p>۱-طراحی (تشکیل جلسه توسط کمیته برنامه ریزی درسی ، تعیین منابع و مسیرهای حوزه های یادگیری محتوایی ، تعیین نیازها و منابع رفع آن ها) ۲- طبقه بندی و توسعه (تنظیم فلسفه برنامه درسی K-12، تعیین عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ، تعیین سطوح مختلف تحصیلی، اهداف دوره ها و پایه ها، وسعت و توالی اهداف جزئی دور های آموزشی و پایه ها به تفکیک، تعیین منابع آموزشی موجود برای برنامه، تعیین پارامترهای پیشرفت تحصیلی، ابزارهای سنجش پیشرفت تحصیلی) ۳- اجرا (ارائه و اجرای برنامه درسی جدید در عمل) ۴- ارزشیابی (به روز کردن و اعتبار بخشی برنامه، تصمیم گیری درباره ی چگونگی توفیق برنامه و ...)</p>	<p>فرآیند برنامه ریزی درسی در برنامه درسی ملی</p>

جدول ۳۷ ویژگی های برنامه درسی ملی کشور امریکا

پرسش سوم: چه رویکردهایی بر فرایند تولید برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه حاکم است؟

کشور	نظام آموزشی	دیدگاه برنامه درسی ملی	رویکرد برنامه درسی ملی	نقش برنامه درسی ملی	الگوی برنامه درسی ملی
استرالیا	نیمه متمرکز	تجربه گرایی - صلاحیت مداری - تحقق انسانی	رشد گرا - اجتماعی - واقع گرا - انتقادی -	فعالیت محور و تنوع کتاب درسی به اختیار مدرسه و معلم	غیر علمی - غیر تکنیکی
ژاپن	نیمه متمرکز	تجربه گرایی - صلاحیت مداری - تحقق انسانی	رشد گرا - اجتماعی - واقع گرا - انتقادی	فعالیت محور و تنوع کتاب درسی با نظارت برنامه درسی ملی	غیر علمی - غیر تکنیکی
انگلستان	نیمه متمرکز	تجربه گرایی - صلاحیت مداری - تحقق انسانی	رشد گرا - اجتماعی - واقع گرا - انتقادی	فعالیت محور و تنوع کتاب درسی به اختیار مدرسه و معلم	غیر علمی - غیر تکنیکی
مالزی	متمرکز	تجربه گرایی - سنتی - صلاحیت مداری	موضوعی - رشد گرا - سنت گرا - اجتماعی	محوریت برنامه درسی ملی در کلیه مراحل و عناصر برنامه	گرایش به غیر علمی - غیر تکنیکی
لبنان	متمرکز	تجربه گرایی - سنتی - صلاحیت مداری	موضوعی - رشد گرا - اجتماعی سنت گرا	محوریت برنامه درسی ملی در کلیه مراحل و عناصر برنامه	علمی - تکنیکی
فرانسه	متمرکز	تجربه گرایی - سنتی - صلاحیت مداری	رشد گرا - اجتماعی - شناختی موضوعی - سنت گرا	محوریت برنامه درسی ملی در تعیین اهداف و فعالیت ها	گرایش به غیر علمی - غیر تکنیکی
هند	غیر متمرکز	شناختی - صلاحیت مداری - تحقق انسانی	رشد گرا - اجتماعی - انسان گرا - شناختی	برنامه و فعالیت محور	گرایش به غیر علمی - غیر تکنیکی
آمریکا	غیر متمرکز	شناختی - صلاحیت مداری - تحقق انسانی	رشد گرا - اجتماعی - شناختی - انسان گرا - انتقادی	تعیین استاندارد دانش ها و مهارت ها در برنامه درسی ملی	غیر علمی - غیر تکنیکی

جدول ۳۸ مقایسه دیدگاه ها و رویکردهای برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

پرسش چهارم: چه اصولی بر فرایند تولید برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه حاکم است؟

- ۱- اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی فرانسه
۱- تمام دانش آموزان باید دارای فرصت های برابر باشند .
۲- برنامه درسی ملی تمامی دانش آموزان را قادر می سازد که مهارت های زندگی را به طور کیفی در زندگی بزرگسالی خود توسعه دهند .
۳- دانش آموزان باید به یادگیرندگانی مادام العمر و مستقل تبدیل شوند .
۴- باید عملکرد دانش آموزان متناسب با محیط در حال تغییر باشد .
۵- دانش آموزان بین عقاید ، افراد ، فرایندها و اتفاقات روزمره ارتباطی معقول و متناسب ایجاد نمایند .
۶- یادگیری باید شامل دانش ها ، ارزش ها و مهارت های در حال توسعه باشد .
۷- دانش آموزان باید از طریق احترام به ترویج فرهنگی ، برابری ارزش ها و توسعه مسئولیت پذیری نقش معناداری در اجتماع ایفا کنند .
۸- دانش آموزان باید به چالش کشیده شوند و به استانداردهای سطح بالایی دست یابند .

۲- اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی مالزی

- ۱- تقویت توانایی مؤسسات آموزشی موجود
۲- تأسیس مؤسسات جدید به ویژه در رشته های فنی، علمی، مهندسی
۳- قدرت بخشیدن به نظام موجود از طریق نظارت بر عملکرد معلمان مجرب و شایسته
۴- تقویت کامپیوترها و تکنولوژیهای مدرن آموزشی در جهت ارتقای سطح کیفی آموزشی
۵- بهبود مدیریت برنامه های آموزشی

۳- اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی لبنان

- ۱- تأمین و پیش بینی آموزش کیفی برای همه مخاطبان
۲- ایجاد فرصت برابر آموزشی برای همه
۳- اجرای آموزش عمومی اجباری در سراسر کشور

- ۴- شمول برنامه درسی ملی نسبت به همه دانش آموزان از هر قوم و طبقه
- ۵- احترام به حقوق ایشان
- ۶- پذیرش مسئله چند فرهنگی ، احترام به تفاوت ها و توسعه و هویت ملی و میراث فرهنگی
- ۷- شایستگی ، صلاحیت و اخلاق فردی
- ۸- مبنای علمی اساسی در تدوین برنامه درسی ملی
- ۹- تنوع و تکثر در سطح آموزش مدرسه ای
- ۱۰- آموزش مداوم
- ۱۱- توسعه فردی و اجتماعی از بعد ارزشی و مهارتی

۴- اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی استرالیا

- ۱- دیدگاه گسترده و فراگیر از برنامه درسی
- ۲- توجه ویژه به ارزش های محوری
- ۳- شمول و فراگیری تمام دانش آموزان
- ۴- انعطاف پذیری و تناسب با نیازهای جامعه و دانش آموز
- ۵- جامعیت، تعادل و وسعت
- ۶- رویکرد توسعه ای
- ۷- همکاری و مشارکت

۵- اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی ژاپن

- ۱- بهبود توانایی علمی دانش آموزان به گونه ای که در عصر دانش و فناوری موفق باشند .
- ۲- پرورش ژاپنی هایی که خوش قلب باشند و در برنامه ها و خدمات اجتماعی مشارکت جویند .
- ۳- بهبود محیط یادگیری به گونه ای که برای افراد لذت بخش و خالی از نگرانی باشد .
- ۴- ایجاد مدرسی که برای اولیا و جامعه قابل اعتماد باشد .
- ۵- تربیت معلمان به عنوان افرادی که متخصص آموزش و پرورش هستند .
- ۶- ایجاد و ارتقای دانشگاه هایی با استانداردهای جهانی مورد توجه باشد .

- ۷- ایجاد فلسفه ی آموزشی مناسب برای قرن حاضر یکی از الزامات اساسی است .
- ۸- پیش بینی و تدارک امکانات کافی و مناسب برای آموزش لازمه ی پیشرفت های بعدی است .
- ۹- تأکید بر کاهش حجم محتوا در حدی که فقط محتوای علمی اساسی مطرح باشد .
- ۱۰- توانایی استدلال و مهارت حل مسئله با دقت و ظرافت خاص تقویت شود .
- ۱۱- فن آوری IT در فرآیند یادگیری تلفیق شود .
- ۱۲- برنامه درسی تلفیقی در بخش و دوره ای از نظام آموزشی عملی و اجرا شود .
- ۱۳- محتوای برنامه ی درسی استاندارد شود اما روش های تدریس به معلم واگذار گردد .
- ۱۴- سطوح مختلف دانش محتوا به وسیله ی انجمن MEXT در نظام کتب درسی تحت کنترل باشد.

۶- اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی انگلستان

برنامه درسی فعلی به دلیل رو آوردن به کاهش تمرکز و انتخاب رویکرد نیمه متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی باید :

- ۱- در هر دوره و پایه تحصیلی ، برنامه های مطالعاتی را تهیه و تنظیم کند ،
- ۲- آنچه را که دانش آموزان باید یاد بگیرند ، روشن سازد ،
- ۳- اهداف پیشرفت تحصیلی و استانداردهای عملگری دانش آموزان را تعیین کند .
- ۴- مدارس باید انتخاب کنند چطور برنامه درسی خود را براساس برنامه درسی ملی سازماندهی کنند که برنامه های مطالعاتی مورد نظر در برنامه درسی ملی را در برگیرد .

۷- اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی هند

- ۱- ارتباط دادن دانش با زندگی خارج از مدرسه
- ۲- پرهیز از یادگیری طوطی وار و تکراری
- ۳- غنی سازی برنامه درسی جهت توسعه همه جانبه دانش آموزان به جای توسعه کتاب محوری
- ۴- برگزاری آزمون هایی منعطف و منسجم در کلاس
- ۵- پرورش هویت ملی با توجه به تنوع فرهنگ ها و مذاهب و آزادی افراد

۸- اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی آمریکا

۱- توسعه مداوم مدارس برای کنترل و تنظیم ابتکارات تمامی ایالت ها در دستیابی به اهداف برنامه

درسی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

۲- تولید برنامه درسی براساس معیارها و استانداردهای محتوایی

۳- استفاده منظم از نتایج پیشرفت تحصیلی در اتخاذ تصمیمات برای بهبود مدرسه، برنامه و آموزش

۴- تلفیق آموزش و پرورش مدارانه با استانداردهای یادگیری در تجارب روزانه آموزشی

کشور	اصول برنامه درسی ملی
فرانسه	<p>۱- تمام دانش آموزان باید دارای فرصت های برابر باشند. ۲- برنامه درسی ملی تمای دانش آموزان را قادر می سازد که مهارت های زندگی را به طور کیفی در زندگی بزرگسالی خود توسعه دهند. ۳- دانش آموزان باید به یادگیرندگانی مادام العمر و مستقل شوند. ۴- باید عملکرد دانش آموزان متناسب با محیط در حال تغییر باشد. ۵- دانش آموزان بین عقاید ، افراد فرایندها و اتفاقات روزمره ارتباطی معقول و متناسب ایجاد نمایند. ۶- یادگیری باید شامل دانش ها ، ارزش ها و مهارت های در حال توسعه باشد. ۷- دانش آموزان باید از طریق احترام به تکثیر فرهنگی ، برابری ارزش ها و توسعه مسئولیت پذیری نقش معناداری در اجتماع ایفا کنند. ۸- دانش آموزان باید به چالش کشیده شوند و به استاداندارهای سطح بالایی دست یابند .</p>
مالزی	<p>۱- تقویت توانایی مؤسسات آموزشی موجود ۲- تأسیس مؤسسات جدید به ویژه در رشته های فنی، علمی، مهندسی ۳- قدرت بخشیدن به نظام موجود از طریق نظارت بر عملکرد معلمان مجرب و شایسته ۴- تقویت کامپیوترها و تکنولوژیهای مدرن آموزشی در جهت ارتقای سطح کیفی آموزشی ۵- بهبود مدیریت برنامه های آموزشی</p>
لبنان	<p>۱- تأمین و پیش بینی آموزش کیفی برای همه مخاطبان ۲- ایجاد فرصت برابر آموزشی برای همه ۳- اجرای آموزش عمومی اجباری در سراسر کشور ۴- شمول برنامه درسی ملی نسبت به همه دانش آموزان از هر قوم و طبقه ۵- احترام به حقوق ایشان ۶- پذیرش مسئله چند فرهنگی ۷- احترام به تفاوت ها و توسعه و هویت ملی و میراث فرهنگی ۸- شایستگی ، صلاحیت و اخلاق فردی ۹- مبنای علمی اساسی در تدوین برنامه درسی ملی ۱۰- تنوع و تکثر در سطح آموزش مدرسه ای ۱۱- آموزش مداوم ۱۲- توسعه فردی و اجتماعی از بعد ارزشی و مهارتی</p>
استرالیا	<p>۱- دیدگاه گسترده و فراگیر از برنامه درسی ۲- توجه ویژه به ارزش های محوری ۳- شمول و فراگیری تمام دانش آموزان ۴- انعطاف پذیری و تناسب با نیازهای جامعه و دانش آموز ، ۵- جامعیت، تعادل و وسعت ۶- رویکرد توسعه ای ۷- همکاری و مشارکت</p>

جدول ۳۹ مقایسه اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	اصول برنامه درسی ملی
ژاپن	<p>۱- بهبود توانایی علمی دانش آموزان به گونه ای که در عصر دانش و فناوری موفق باشند. ۲- پرورش ژاپنی هایی که خوش قلب باشند و در برنامه ها و خدمات اجتماعی مشارکت جویند. ۳- بهبود محیط یادگیری به گونه ای که برای افراد لذت بخش و خالی از نگرانی باشد. ۴- ایجاد مدارس که برای اولیا و جامعه قابل اعتماد باشد. ۵- تربیت معلمان به عنوان افرادی که متخصص آموزش و پرورش هستند. ۶- ایجاد و ارتقای دانشگاه هایی با استانداردهای جهانی مورد توجه باشد. ۷- ایجاد فلسفه ی آموزشی مناسب برای قرن حاضر یکی از الزامات اساسی است. ۸- پیش بینی و تدارک امکانات کافی و مناسب برای آموزش لازمه ی پیشرفت های بعدی است. ۹- تأکید بر کاهش حجم محتوا در حدی که فقط محتوای علمی اساسی مطرح باشد. ۱۰- توانایی استدلال و مهارت حل مسئله با دقت و ظرافت خاص تقویت شود. ۱۱- فن آوری IT در فرآیند یادگیری تلفیق شود. ۱۲- برنامه درسی تلفیقی در بخش دوره ای از نظام آموزشی عملی و اجرا شود. ۱۳- محتوای برنامه ی درسی استاندارد شده اما روش های تدریس به معلم واگذار شده است. ۱۴- سطوح مختلف دانش محتوا به وسیله ی انجمن MEXT در نظام کتب درسی تحت کنترل است.</p>
انگلستان	<p>برنامه درسی فعلی به دلیل ره آوردن به کاهش تمرکز و انتخاب رویکرد نیمه متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی باید : ۱- در هر دوره و پایه تحصیلی ، برنامه های مطالعاتی را تهیه و تنظیم کند ، ۲- آنچه را که دانش آموزان باید یاد بگیرند ، روشن سازد ، ۳- اهداف پیشرفت تحصیلی و استانداردهای عملگری دانش آموزان را تعیین کند . ۴- مدارس باید انتخاب کنند چطور برنامه درسی خود را براساس برنامه درسی ملی سازماندهی کنند که برنامه های مطالعاتی مورد نظر در برنامه درسی ملی را در برگیرد .</p>
هند	<p>۱-ارتباط دادن دانش با زندگی خارج از مدرسه ۲-پرهیز از یادگیری طوطی وار و تکراری ۳- غنی سازی برنامه درسی جهت توسعه همه جانبه دانش آموزان به جای توسعه کتاب محوری ۴-برگزاری آزمون هایی منعطف و منسجم در کلاس ۵- پرورش هویت ملی با توجه به تنوع فرهنگ ها و مذاهب و آزادی افراد</p>
آمریکا	<p>۱-توسعه مداوم مدارس برای کنترل و تنظیم ابتکارات تمامی ایالت ها در دستیابی به اهداف برنامه درسی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ۲-تولید برنامه درسی براساس معیارها و استانداردهای محتوایی ۳- استفاده منظم از نتایج پیشرفت تحصیلی در اتخاذ تصمیمات برای بهبود مدرسه، برنامه و آموزش ۴- تلفیق آموزش و پرورش مدارانه با استانداردهای یادگیری در تجارب روزانه آموزشی</p>

جدول ۳۹ مقایسه اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

پرسش پنجم: فرایند تولید برنامه درسی ملی در هر یک از کشورهای مورد مطالعه چه روندی را طی می کند؟

۱- فرایند تولید برنامه ی درسی ملی فرانسه

برنامه درسی ملی این کشور از طریق مجموعه ای از اسناد که در بر گیرنده سند برنامه درسی ملی نیز است، تولید می شود. اسناد برنامه درسی ملی بر بنیاد موضوع محوری شکل یافته و مجموعه ای از برنامه های مطالعاتی برای هر موضوع درسی را در بر می گیرد. سند برنامه درسی ملی مبنایی برای توسعه برنامه درسی مدرسه محور است و در واقع به عنوان راهنمای مدارس در بخش اجرایی به شمار می رود. برنامه درسی ملی منطبق هر یک از موضوعات درسی را روشن می کند، اهداف کلی و جزئی را تعیین می نماید، استراتژی های یادگیری و آموزش در هر موضوع درسی را مشخص می سازد و در نهایت به طراحی یک درس در یک زمان معین کمک می کند.

۲- فرایند تولید برنامه ی درسی ملی مالزی

گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز، سازمان دهی نظام برنامه ریزی درسی در ۴ سطح مرکزی، ایالتی، حوزه ای و مدرسه ای

۳- فرایند تولید برنامه ی درسی ملی لبنان

موضوعات عمومی در هر دوره و پایه، موضوعات اختصاصی و ویژه در هر پایه و واحد یادگیری، تعداد روزها و هفته های هر سال تحصیلی، سن ورود دانش آموزان به هر مقطع و پایه تحصیلی، مدت زمان هر دوره و مقطع تحصیلی، تناسب لازم بین آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه ای، رشته های موجود در دوره دوم آموزش، انجمن ها و تشکل های مدرسه ای، مسائل و مشکلات حوزه ی یادگیری، ارزشیابی از فرآیند آموزش در مدرسه و اصول ارتقا و پیشرفت تحصیلی، آموزش مرحله به مرحله موضوعات (فرآیند محوری)، آماده سازی، تربیت و بازآموزی نیروی انسانی، سایر موضوعات با توجه به خواسته های دولتی و گروه های ذی نفع در برنامه درسی در توسعه و رشد

۴- فرایند تولید برنامه ی درسی ملی استرالیا

برنامه درسی ملی استرالیا اهداف و انتظاراتی را برای دانش آموزان از K-12 بدون توجه به این که آنها کی هستند، اهل کجا هستند و به کدام مدرسه تعلق دارند، طراحی و تدوین می کند. در این برنامه فرصت هایی برای دانش آموزان پیش بینی می شود که به تناسب نیازهایشان در زمینه های دانش، مهارت و ارزش ها مشارکت کنند تا فهم درستی از موفقیت در جهان متغیر داشته باشند. در برنامه درسی ملی استرالیا به موضوع تمدن و قومیت ها توجه اساسی شده است.

۵- فرایند تولید برنامه ی درسی ملی ژاپن

در نظر گرفتن حداقل میزان محتوای مورد نیاز ، در نظر گرفتن دوره ی زمانی منسجم و یکپارچه از K-12 ، ویرایش خودانگیخته و خودجوش برنامه درسی ملی توسط مدارس ، کاهش ساعات تدریس کلاسی و کاهش تمرکز گرایی در رابطه با محتوای برنامه ، تأکید بر فعالیت های عملی و تجربی و یادگیری از طریق مسأله ، توسعه مطالعات و موضوعات اختیاری در برنامه درسی ملی

۶- فرایند تولید برنامه ی درسی ملی انگلستان

در برنامه درسی فعلی به دلیل رو آوردن به کاهش تمرکز و انتخاب رویکرد نیمه متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی، در هر دوره و پایه تحصیلی برنامه های مطالعاتی تهیه و تنظیم می شود ، آنچه را که دانش آموزان باید یاد بگیرند ، روشن می کند ، اهداف پیشرفت تحصیلی و استانداردهای عملکردی دانش آموزان را تعیین می کند. این مدارس هستند که باید انتخاب کنند چطور برنامه درسی خود را براساس برنامه درسی ملی سازماندهی کنند تا برنامه های مطالعاتی مورد نظر در برنامه درسی ملی را در برگیرد.

۷- فرایند تولید برنامه ی درسی ملی هند

چهارچوب برنامه درسی ملی اغلب یک پیشنهاد است تا یک دستور العمل . به همین دلیل برنامه درسی ملی هند پس از تأیید و پذیرش در آموزش و پرورش ایالت ها برای اجرا به مدارس ارائه می شود .

۷- فرایند تولید برنامه ی درسی ملی امریکا

۱- طراحی (تشکیل جلسه توسط کمیته برنامه ریزی درسی ، تعیین منابع و مسیرهای حوزه های یادگیری محتوایی ، تعیین نیازها و منابع رفع آن ها) ۲- طبقه بندی و توسعه (تنظیم فلسفه برنامه درسی K-12، تعیین عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ، تعیین سطوح مختلف تحصیلی، اهداف دوره ها و پایه ها، وسعت و توالی اهداف جزئی دوره های آموزشی و پایه ها به تفکیک، تعیین منابع آموزشی موجود برای برنامه، تعیین پارامترهای پیشرفت تحصیلی، ابزارهای سنجش پیشرفت تحصیلی) ۳- اجرا (ارائه و اجرای برنامه درسی جدید در عمل) ۴- ارزشیابی (به روز کردن و اعتبار بخشی برنامه، تصمیم گیری درباره ی چگونگی توفیق برنامه و)

کشور	فرایند تولید برنامه درسی ملی
فرانسه	برنامه درسی ملی این کشور از طریق مجموعه ای از اسناد که در بر گیرنده سند برنامه درسی

<p>ملّی نیز است ، تولید می شود . اسناد برنامه درسی ملّی بر بنیاد موضوع محوری شکل یافته و مجموعه ای از برنامه های مطالعاتی برای هر موضوع درسی را در بر می گیرد . سند برنامه درسی ملّی مبنایی برای توسعه برنامه درسی مدرسه محور است و در واقع به عنوان راهنمای مدارس در بخش اجرایی به شمار می رود . برنامه درسی ملّی منطق هر یک از موضوعات درسی را روشن می کند ، اهداف کلّی و جزئی را تعیین می نماید ، استراتژی های یادگیری و آموزش در هر موضوع درسی را مشخص می سازد و در نهایت به طراحی یک درس در یک زمان معین کمک می کند .</p>	
<p>گرایش به تمرکز زدایی و کاهش تمرکز ، سازمان دهی نظام برنامه ریزی درسی در ۴ سطح مرکزی، ایالتی، حوزه ای و مدرسه ای</p>	<p>مالزی</p>
<p>موضوعات عمومی در هر دوره و پایه ، موضوعات اختصاصی و ویژه در هر پایه و واحد یادگیری ، تعداد روزها و هفته های هر سال تحصیلی ، سن ورود دانش آموزان به هر مقطع و پایه تحصیلی ، مدت زمان هر دوره و مقطع تحصیلی ، تناسب لازم بین آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه ای ، رشته های موجود در دوره دوم آموزش ، انجمن ها و تشکل های مدرسه ای ، مسائل و مشکلات حوزه ی یادگیری ، ارزشیابی از فرآیند آموزش در مدرسه و اصول ارتقا و پیشرفت تحصیلی ، آموزش مرحله به مرحله موضوعات (فرآیند محوری) ، آماده سازی ، تربیت و بازآموزی نیروی انسانی، سایر موضوعات با توجّه به خواسته های دولتی و گروه های ذی نفع در برنامه درسی در توسعه و رشد</p>	<p>لبنان</p>
<p>برنامه درسی ملّی استرالیا اهداف و انتظاراتی را برای دانش آموزان از K-12 بدون توجه به این که آنها کی هستند، اهل کجا هستند و به کدام مدرسه تعلق دارند، طراحی و تدوین می کند. در این برنامه فرصت هایی برای دانش آموزان پیش بینی می شود که به تناسب نیازهایشان در زمینه های دانش، مهارت و ارزش ها مشارکت کنند تا فهم درستی از موفقیت در جهان متغیر داشته باشند. در برنامه درسی ملّی استرالیا به موضوع تمدن و قومیت ها توجّه اساسی شده است .</p>	<p>استرالیا</p>

جدول ۴۰ مقایسه فرایند تولید برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

<p>فرایند تولید برنامه درسی ملی</p>	<p>کشور</p>
<p>در نظر گرفتن حداقل میزان محتوای مورد نیاز ، در نظر گرفتن دوره ی زمانی منسجم و</p>	<p>ژاپن</p>

<p>یکپارچه از K-12 ، ویرایش خودانگیزخته و خودجوش برنامه درسی ملی توسط مدارس ، کاهش ساعات تدریس کلاسی و کاهش تمرکز گرایی در رابطه با محتوای برنامه ، تأکید بر فعالیت های عملی و تجربی و یادگیری از طریق مسأله ، توسعه مطالعات و موضوعات اختیاری در برنامه درسی ملی</p>	
<p>در برنامه درسی فعلی به دلیل رو آوردن به کاهش تمرکز و انتخاب رویکرد نیمه متمرکز در نظام برنامه ریزی درسی، در هر دوره و پایه تحصیلی برنامه های مطالعاتی تهیه و تنظیم می شود ، آنچه را که دانش آموزان باید یاد بگیرند ، روشن می کند ، اهداف پیشرفت تحصیلی و استانداردهای عملکردی دانش آموزان را تعیین می کند. این مدارس هستند که باید انتخاب کنند چطور برنامه درسی خود را براساس برنامه درسی ملی سازماندهی کنند تا برنامه های مطالعاتی مورد نظر در برنامه درسی ملی را در برگیرد.</p>	<p>انگلستان</p>
<p>چهارچوب برنامه درسی ملی اغلب یک پیشنهاد است تا یک دستور العمل. به همین دلیل برنامه درسی ملی هند پس از تأیید و پذیرش در آموزش و پرورش ایالت ها برای اجرا به مدارس ارائه می شود .</p>	<p>هند</p>
<p>طراحی (تشکیل جلسه توسط کمیته برنامه ریزی درسی ، تعیین منابع و مسیرهای حوزه های یادگیری محتوایی ، تعیین نیازها و منابع رفع آن ها) ، طبقه بندی و توسعه (تنظیم فلسفه برنامه درسی K-12، تعیین عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ، تعیین سطوح مختلف تحصیلی، اهداف دوره ها و پایه ها، وسعت و توالی اهداف جزئی دوره های آموزشی و پایه ها به تفکیک، تعیین منابع آموزشی موجود برای برنامه، تعیین پارامترهای پیشرفت تحصیلی، ابزارهای سنجش پیشرفت تحصیلی) ، اجرا (ارائه و اجرای برنامه درسی جدید در عمل) ، ارزشیابی (به روز کردن و اعتبار بخشی برنامه، تصمیم گیری درباره ی چگونگی توفیق برنامه و ...)</p>	<p>آمریکا</p>

جدول ۴۰ مقایسه فرایند تولید برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

پرسی ششم : چه عناصر و مولفه هایی در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

۱- عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی ملی فرانسه

- ۱- تبیین و تعیین عناصر اساسی آموزش و یادگیری
- ۲- اصول اساسی راهنمای برنامه ریزی درسی
- ۳- مدیریت و رهبری فرآیند آموزش و یادگیری
- ۴- مشخص کردن محتوای برنامه درسی ملی برحسب حوزه های اساسی یادگیری
- ۵- مشخص کردن مهارت های اساسی مورد نیاز دانش آموزان
- ۶- ارزش ها و نگرش های مورد نظر برای ارتقا و تعالی دانش آموز
- ۷- تعیین خط مشی های ارزشیابی در سطح ملی و سطح مدرسه

۲- عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی ملی مالزی

- ۱- دوره های تحصیلی
- ۲- رشته های تحصیلی دوره های دبیرستان
- ۳- اصول کلی
- ۴- اهداف عمومی
- ۵- اهداف عمومی در مقطع تحصیلی
- ۶- حوزه های اساسی یادگیری
- ۷- جدول دروس براساس زمان بندی
- ۸- ساختار و چهارچوب برنامه درسی هر ماده درسی

۳- عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی ملی لبنان

- ۱- اهداف
- ۲- رویکردها
- ۳- انتظارات
- ۴- اصول
- ۵- حوزه های یادگیری

۶- ساختار برنامه درسی

۷- ارزشیابی

۴- عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی ملی استرالیا

۱-بیانات، توضیحات و پیام های بسیار مهم

۲-بیانات، توضیحات و پیام های مربوط به حوزه های یادگیری هشتگانه

۵- عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی ملی ژاپن

۱- فلسفه آموزش

۲- رویکردهای اساسی و پایه برنامه درسی ملی

۳- اهداف برنامه درسی ملی

۴- اصول اساسی و مشترک

۵- محتوی آموزشی در سیستم ۵ روز در هفته

۶- بررسی و چگونگی زیر نظر گرفتن و نظارت محتوای آموزشی

۷- استراتژی های ارزشیابی

۸- سازمان دهی برنامه درسی و چارچوب ساعات مدرسه

۹- مسائل مرتبط با استانداردهای برنامه درسی (کتاب درسی و دیگر مواد آموزشی ، شیوه آموزش ، شیوه

ارزشیابی ، چگونگی انتخاب دانش آموزان برای ورود به دانشگاه ، آموزش معلمان و ویژگی های آن ،

آموزش و نکات مرتبط با ارتباط خانواده و جامعه با آموزش و پرورش)

۱۱- حوزه های اساسی یادگیری

۶- عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی ملی انگلستان

۱- تعریف برنامه درسی ملی

۲- ارزش ها، اهداف و مقاصد (چهار قصد برنامه درسی ملی : تعیین استانداردها- ایجاد انسجام،

وحدت ، تداوم و استمرار- ارتقای درک عمومی - رشد و توسعه برنامه درسی مدرسه ای)

۳- سطوح کلیدی ۱ و ۲ (کجا و چه زمان برنامه درسی به کار گرفته شود. - جدول موضوعات درسی و پایه تحصیلی ارائه آن دروس اصلی و فرعی - ساختار برنامه درسی برای موضوع درسی و سطح کلیدی - اهداف و انتظاراتی که در هر ماده درسی وجود دارد. - سطوح توصیفی انواع و محدوده عملکرد دانش آموزان)

۴- سطوح کلیدی ۳ و ۴ (صلاحیت ها و شرایط مورد نیاز - آموزش مشاغل - یادگیری و آموزش های مرتبط با کار)

۵- ملزومات عمومی (اهداف و اصول براساس نیازهای مختلف فراگیران - دانش آموزان استثنایی)

۶- زبان در طول برنامه درسی

۷- استفاده از ICT در برنامه درسی

۸- اصول بهداشتی و ایمنی در ارتباط با کارکردن با تکنولوژی

۹- ارزش ها در برنامه درسی برای آموزش و اجتماع

۱۰- حوزه های اساسی یادگیری

۱۱- ارزشیابی معلم

۱۲- آزمون های پایانی هر یک از سطوح و دوره های تحصیلی

۷- عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی ملی هند

۱- مقدمه و مرور

۲- چشم انداز(مقدمه ،توصیف چهارچوب برنامه درسی ملی ، اصول راهنما ، تعیین کیفیت شرایط

اجتماعی آموزش و پرورش ،اهداف آموزش و پرورش)

۳- یادگیری و دانش(نقطه ی آغازین تحصیل،شرایط یادگیری دانش آموزان ،رشد و یادگیری ،اجرای

برنامه درسی و تدریس،آموزش ساختار دانش ، ارزش و اهمیت فعل و انفعال ، طراحی تجارب

یادگیری ، رویکردهای طراحی ، آموزش انتقادی، دانش و فهم ، ظرفیت های پایه،دانش کاربردی،شکل

های فهمیدن،دانش ملی و محلی ،دانش مدرسه ای و ارتباطی ،عوامل مؤثر در توسعه)

۴- حوزه های برنامه درسی : آموزش محیطی ، ریاضی، هنر، آموزش کار و فعالیتهای بهداشتی و آموزش محلی ، تربیت بدنی ، علوم اجتماعی

۵- اجرای مدرسه ای و کلاسی (اجرای فیزیکی، توانایی اجرا، مشارکت و همکاری دانش آموزان، حقوق کودک، سیاست های آموزشی، مدیریت مشارکتی، فرصت های لازم برای ارتباط اولیا با مدرسه ، متون و کتاب ها، کتابخانه، تکنولوژی، مواد و آزمایشگاه، سایت، سازماندهی منابع، طراحی آموزشی)

۶- اصلاحات منظم (تمایل به کیفیت، برنامه ریزی دانشگاهی و نظارت بر کیفیت، نظارت و راهنمایی در سطح مدرسه و دانشگاه، آموزش معلم، علائق و توانایی معلم در تدریس، دیدگاه تربیت معلم ، نکات اساسی در برنامه آموزش معلم، خدمات آموزشی و تربیت معلم، آزمون و اعتبار بخشی اصلاحات، تهیه امکانات آزمون و گزارش دادن، انعطاف پذیری در ارزشیابی، کاربرد تکنولوژی، آموزش کار محور، نوآوری در فکر و عمل، تنوع در کتاب های درسی، ترغیب و تشویق به نوآوری، دستورالعمل های جدید، مشارکت کنندگان جدید، نقش NGOها و گروه های اجتماعی و انجمن های معلمان)

۷- منابع و پیوست

۸- عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی ملی آمریکا

الف (طراحی

۱- تشکیل کمیته برنامه ریزی درسی

۲- تعیین منابع کلیدی و جهت گیری های مربوط به موضوعات و محتواها

۳- سنجش نیازها و انتظارات

ب (شفاف سازی و توسعه

۴- بیان فلسفه برنامه آموزشی k- 12

۵- تعریف برنامه k- 12 و اهداف کلی دوره ها و مقاطع تحصیلی

۶- وسعت و توالی اهداف آموزشی دوره ها و مقاطع تحصیلی

۷- تعیین منابع و مواد مورد نیاز برنامه

پ (اجرا

۸- تعیین سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

۹- وارد کردن برنامه جدید به مرحله اجرا

ت) ارزشیابی

۱۰- به روز کردن برنامه

۱۱- تعیین موفقیت برنامه

کشور	عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی	تعداد
فرانسه	۱- تبیین و تعیین عناصر اساسی آموزش و یادگیری ۲- اصول اساسی راهنمای برنامه ریزی درسی ۳- مدیریت و رهبری فرآیند آموزش و یادگیری ۴- مشخص کردن محتوای برنامه درسی ملی برحسب حوزه های اساسی یادگیری ۵- مشخص کردن مهارت های اساسی مورد نیاز دانش آموزان ۷- ارزش ها و نگرش های مورد نظر برای ارتقا و تعالی دانش آموز ۸- تعیین خط مشی های ارزشیابی در سطح ملی و سطح مدرسه	۸
مالزی	۱- دوره های تحصیلی ۲- رشته های تحصیلی دوره های دبیرستان ۳- اصول کلی ۴- اهداف عمومی ۵- اهداف عمومی در مقطع تحصیلی ۶- حوزه های اساسی یادگیری ۷- جدول دروس براساس زمان بندی ۸- ساختار و چهارچوب برنامه درسی هر ماده درسی	۷
لبنان	۱- اهداف ۲- رویکردها ۳- انتظارات ۴- اصول ۵- حوزه های یادگیری ۶- ساختار برنامه درسی ۷- ارزشیابی	۷
استرالیا	۱- بیانات، توضیحات و پیام های بسیار مهم ۲- بیانات، توضیحات و پیام های مربوط به حوزه های یادگیری هشتگانه	۲
ژاپن	۱- فلسفه آموزش ۲- رویکردهای اساسی و پایه برنامه درسی ملی ۳- اهداف برنامه درسی ملی ۴- اصول اساسی و مشترک ۵- محتوی آموزشی در سیستم ۵ روز در هفته ۶- بررسی و چگونگی زیر نظر گرفتن و نظارت محتوای آموزشی ۷- استراتژی های ارزشیابی ۸- سازمان دهی برنامه درسی و چهارچوب ساعات مدرسه ۹- مسائل مرتبط با استانداردهای برنامه درسی (کتاب درسی و دیگر مواد آموزشی، شیوه آموزش، شیوه ارزشیابی، چگونگی انتخاب دانش آموزان برای ورود به دانشگاه، آموزش معلمان و ویژگی های آن، آموزش و نکات مرتبط با ارتباط خانواده و جامعه با آموزش و پرورش) ۱۰- حوزه های اساسی یادگیری ۱۱- ملحقات	۱۱
انگلستان	۱- تعریف برنامه درسی ملی ۲- ارزش ها، اهداف و مقاصد (چهار قصد برنامه درسی ملی: تعیین استانداردها- ایجاد انسجام، وحدت، تداوم و استمرار- ارتقای درک عمومی - رشد و توسعه برنامه درسی مدرسه ای) ۳- سطوح کلیدی او ۲ (کجا و چه زمان برنامه درسی به کار گرفته شود- جدول موضوعات درسی و پایه تحصیلی ارائه آن دروس اصلی و فرعی - ساختار برنامه درسی برای موضوع درسی و سطح کلیدی - اهداف و انتظاراتی که در هر ماده درسی وجود دارد- سطوح توصیفی انواع و محدوده عملکرد دانش آموزان) ۴- سطوح کلیدی او ۳ (صلاحیت ها و شرایط مورد نیاز - آموزش مشاغل - یادگیری و آموزش های مرتبط با کار) ۵- ملزومات عمومی (اهداف و اصول براساس نیازهای مختلف فراگیران - دانش آموزان استثنایی) ۶- زبان در طول برنامه درسی ۷- استفاده از ICT در برنامه درسی ۸- اصول بهداشتی و ایمنی در ارتباط با کارکردن با تکنولوژی ۹- ارزش ها در برنامه درسی برای آموزش و اجتماع ۱۰- حوزه های اساسی یادگیری ۱۱- ارزشیابی معلم ۱۲- آزمون های پایانی هر یک از سطوح و دوره های تحصیلی	۱۲

جدول ۴۱ مقایسه عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

تعداد	عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی	کشور
۷	<p>۱- مقدمه و مرور ۲-چشم انداز(مقدمه ،توصیف چهارچوب برنامه درسی ملی ، اصول راهنما ، تعیین کیفیت شرایط اجتماعی آموزش و پرورش ،اهداف آموزش و پرورش) ۳- یادگیری و دانش(نقطه ی آغازین تحصیل،شرایط یادگیری دانش آموزان ،رشد و یادگیری ،اجرای برنامه درسی و تدریس،آموزش ساختار دانش ، ارزش و اهمیت فعل و انفعال ، طراحی تجارب یادگیری ، رویکردهای طراحی ، آموزش انتقادی، دانش و فهم ، ظرفیت های پایه،دانش کاربردی،شکل های فهمیدن،دانش ملی و محلی ،دانش مدرسه ای و ارتباطی ،عوامل مؤثر در توسعه) ۴-حوزه های برنامه درسی : آموزش محیطی ،ریاضی،هنر،آموزش کار و فعالیتهای بهداشتی و آموزش یک زبان با تاکید بر زبان مادری ، علوم و تکنولوژی، آموزش زبانهای هندی، انگلیسی و یک زبان محلی ، تربیت بدنی ، علوم اجتماعی ۵- اجرای مدرسه ای و کلاسی (اجرای فیزیکی،توانایی اجرا، مشارکت و همکاری دانش آموزان،حقوق کودک، سیاست های آموزشی، مدیریت مشارکتی، فرصت های لازم برای ارتباط اولیا با مدرسه ، متون و کتاب ها، کتابخانه،تکنولوژی، مواد و آزمایشگاه،سایت، سازماندهی منابع ،طراحی آموزشی) ۶-اصلاحات منظم (تمایل به کیفیت ،برنامه ریزی دانشگاهی و نظارت بر کیفیت ،نظارت و راهنمایی در سطح مدرسه و دانشگاه،آموزش معلم،علاقه و توانایی معلم در تدریس،دیدگاه تربیت معلم ، نکات اساسی در برنامه آموزش معلم،خدمات آموزشی و تربیت معلم،آزمون و اعتبار بخشی اصلاحات، تهیه امکانات آزمون و گزارش دادن، انعطاف پذیری در ارزشیابی، کاربردتکنولوژی،آموزش کار محور،نوآوری در فکر و عمل،تنوع در کتاب های درسی،ترغیب و تشویق به نوآوری،دستورالعمل های جدید،مشارکت کنندگان جدید،نقش NGO ها و گروه های اجتماعی و انجمن های معلمان) ۷- منابع و پیوست</p>	هند
۴	<p>۱-طراحی(تشکیل کمیته برنامه ریزی درسی ، تعیین منابع کلیدی و جهت گیری های مربوط به موضوعات و محتوا ها ،سنجش نیازها وانتظارات)،۲-شفاف سازی و توسعه (بیان فلسفه برنامه آموزشی k- 12، تعریف برنامه k- 12 و اهداف کلی دوره ها و مقاطع تحصیلی، وسعت و توالی اهداف آموزشی دوره ها و مقاطع تحصیلی، تعیین منابع و مواد مورد نیاز برنامه) ۳- اجرا (تعیین سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، وارد کردن برنامه جدید به مرحله اجرا) ۴- ارزشیابی(به روز کردن برنامه، تعیین موفقیت برنامه)</p>	آمریکا

جدول ۴۱ مقایسه عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

پرسش هفتم : چه اهداف و مقاصدی در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه تدوین شده است؟

۱- اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی فرانسه

- ۱- فراهم سازی آموزش پایه،
- ۲- فراهم سازی آموزش متوسطه عمومی، تکنولوژیک و حرفه ای ،
- ۳- ایجاد انستیتو های دانشگاهی آموزش معلمان ،
- ۴- احداث مراکز مشاوره تحصیلی و شغلی ،
- ۵- اتخاذ سیاست تمرکز زدایی و تفویض صلاحیتها در آموزش متوسطه ،
- ۶- تدارک طرح مدرسه با مشارکت شرکای آموزشی ،
- ۷- برگزاری دوره های کارآموزی حرفه ای ، استقرار نظام جای دهی شغلی ،
- ۸- باز اندیشی در ساختارها و نظام آموزشی ،
- ۹- استقرار نظام آموزشی مدرسه محور

۲- اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی مالزی

- ۱- تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد در حالتی منسجم
- ۲- تربیت افراد برخوردار از فکر، روح و احساس هماهنگ و معتدل و معتقد به خدا
- ۳- ارتقای سطح مهارت های فردی در جهت توسعه ی ملی و اقتصادی
- ۴- تثبیت ارزش های والای اخلاقی مطلوب
- ۵- ارتقای شخصیت افراد و حس مسئولیت پذیری آنان در جهت شرکت در ساختار ملی
- ۶- عدم محدودیت شهروندان از نظر دسترسی آموزشی
- ۷- حمایت مالی جهت ادامه تحصیل دانش آموزان و برابری حقوق آموزشی

۳- اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی لبنان

- ۱- برخورداری شهروندان از حقوق مساوی رایگان آموزشی و پرورشی ،
- ۲- تلاش در جهت ارتقای آموزش اجباری به سطح بالاتر و نظارت بر آموزش پایه و جهت گیری آن در جهت تناسب با نیازهای جامعه ،

- ۳- پرورش نسلی علاقمند به سرزمین و تاریخ ملی، مفتخر به میراث ملی و برخوردار از روحیه قوی جهت نیل به اهداف ملت عرب ،
- ۴- پرورش شهروندان برخوردار از اعتقاد عمیق به قومیت عربی با هدف برقراری اتحاد و آزادی ،
- ۵- درونی سازی ارزش های بنیادین علمی در ذهن جوانان ،
- ۶- تربیت شهروندان کارآمد در جهت ایفای نقش مثبت در جامعه دموکراتیک ،
- ۷- تأکید بر فعالیت شرافتمندانه خلاق و جمعی به منظور نیل به جامعه ای آزاد و مترقی ،
- ۸- پرورش شهروندانی با افکار معتقد به شیوه های علمی ،
- ۹- پرورش شهروندانی با شخصیتی یکپارچه و برقرارکننده ارتباطات مفید با خانواده و جامعه ، قدردان از هنر و فرهنگ و ارج گذار به ارزش های اخلاقی و روحی و حقوق انسانی ،
- ۱۰- توسعه مهارت های خود آموزی ،
- ۱۱- بهره گیری از زبان عربی در حوزه آموزش و فراهم سازی زمینه مناسب جهت یکپارچگی اصلاحات علمی لبنان و سرزمین عرب

۴- اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی استرالیا

- ۱- تنظیم مجموعه ای از آنچه که دانش آموزان باید بدانند، بفهمند، ارزش بگذارند و قادر به اجرای آن باشند .
- ۲- اطمینان از این که تمام دانش آموزان به نتایج مورد انتظار رسیده اند .
- ۳- تهیه و تدوین پیامدهای یادگیری مورد انتظار برنامه درسی
- ۴- تغییر رویکرد از تمرکز بر درونداد به تمرکز بر برونداد

۵- اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی ژاپن

- ۱- رشد کامل شخصیت و پرورش مردمی با سلامت ذهنی و جسمی ، مردمی عاشق حقیقت و عدالت
- ۲- ارج گذاشتن بر ارزش های فردی و احساس مسئولیت بعنوان سازندگان جامعه
- ۳- برابری فرصت های آموزشی، (۹سال) آموزش پایه رایگان و آموزش مختلط
- ۴- دادن آموزش به هر ژاپنی هماهنگ با استعداد و توانایی او بدون توجه به نژاد، طبقه، جنسیت، جایگاه اجتماعی، درآمد اقتصادی و منشأ خانوادگی
- ۵- تأکید طبیعی بر باور مذهبی در طول دوره ی آموزشی

۶- اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی انگلستان

- ۱- ارتقای رشد اخلاقی، ذهنی و جسمی دانش آموزان در مدرسه و جامعه
- ۲- آماده کردن دانش آموزان برای استفاده از فرصت ها، مسئولیت ها و تجارب زندگی بزرگسالی
- ۳- افزایش استانداردهای آموزشی از طریق تعیین اهداف یادگیری
- ۴- تعیین محتوای آنچه که بایستی تدریس شود،
- ۵- مشخص ساختن نحوه ی سنجش عملکرد دانش آموزان و چگونگی گزارش نتایج آن
- ۶- ارائه فهم مشترک و روشن از دانش ها، مهارت ها و ارزش های موجود در برنامه به معلمان، دانش آموزان، والدین و سایر کارکنان
- ۷- بازنگری و اعتبار بخشی برنامه درسی ملی برای اطمینان از مطابقت برنامه درسی با نیازهای در حال تغییر دانش آموزان و جامعه

۷- اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی هند

- ۱- توجه یکسان و برابر به تمام شهروندان هندی
- ۲- توجه به گذشته فرهنگی هند در جهت تقویت هویت ملی
- ۳- توجه به علوم مدنی و نظرات و پیشنهادات مؤسسات و مراکز مختلف هندی
- ۴- القای ارزش های اخلاقی و اجتماعی جهت جلوگیری از کم رنگ شدن ارزش ها
- ۵- استفاده مؤثر و مفید از تکنولوژی آموزشی و رسانه ای در برنامه درسی ملی
- ۶- نشر دانش و آزادی افکار در میان کلیه شهروندان هندی
- ۷- ارائه رایگان آموزش پایه به کلیه کودکان رده سنی ۱۴ سال
- ۸- رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان، خط و فرهنگ های بومی

۸- اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی آمریکا

- ۱- همه بچه ها در آمریکا آماده باشند که در مدرسه به یادگیری بپردازند.
- ۲- نرخ فارغ التحصیلان دوره دبیرستان حداقل به ۹۰ درصد افزایش یابد.

۳- دانش آموزان امریکایی پایه های ۴ ، ۸ و ۱۲ را با توانش قابل ملاحظه ای برای تبادل اطلاعات در موضوعات مختلف درسی بگذرانند تا برای شهروندی مسئولیت شناس ، یادگیری بیشتر و اشتغالی خلاق در اقتصاد نوین کشور آماده شوند .

۴- دانش آموزان ایالات متحده در پیشرفت تحصیلی در علوم و ریاضیات اول شوند .

۵- هر بزرگسال امریکایی با سواد باشد و دانش و مهارت های لازم برای رقابت در اقتصاد جهان را کسب نموده و به حقوق و مسئولیت های شهروندی عمل نماید .

۶- هر یک از مدارس در آمریکا از مواد مخدر و خشونت مبرا شده و یک محیط قانونمند و مساعد برای یادگیری باشد .

۷- آموزش کشور در جهت دستیابی به برنامه های در حال پیشرفت در مهارت ها و موقعیت های حرفه ای ، کسب دانش و مهارت های مورد نیاز و آموزش و آماده سازی دانش آموزان امریکایی برای قرن ۲۱ قرار گیرد .

۸- هر مدرسه مشارکت و دخالت والدین را در امر پیشرفت رشد اجتماعی ، عاطفی و علمی فرزندان خود افزایش دهد .

کشور	اهداف و مقاصد برنامه درسی ملی
فرانسه	<p>۱- فراهم سازی آموزش پایه ۲- فراهم سازی آموزش متوسطه عمومی، تکنولوژیک و حرفه ای</p> <p>۳- ایجاد انستیتو های دانشگاهی آموزش معلمان ۴- احداث مراکز مشاوره تحصیلی و شغلی ۵-</p> <p>۹ اتخاذ سیاست تمرکز زدایی و تفویض صلاحیتها در آموزش متوسطه ۶- تدارک طرح مدرسه با</p> <p>مشارکت شرکای آموزشی ۷- برگزاری دوره های کارآموزی حرفه ای، استقرار نظام جای دهی</p> <p>شغلی ۸- باز اندیشی در ساختارها و نظام آموزشی ۹- استقرار نظام آموزشی مدرسه محور</p>
مالزی	<p>۱- تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد در حالتی منسجم ۲- تربیت افراد</p> <p>برخوردار از فکر، روح و احساس هماهنگ و معتدل و معتقد به خدا ۳- ارتقای سطح مهارت</p> <p>۷ های فردی در جهت توسعه ی ملی و اقتصادی ۴- تثبیت ارزش های والای اخلاقی مطلوب</p> <p>۵- ارتقای شخصیت افراد و حس مسئولیت پذیری آنان در جهت شرکت در ساختار ملی ۶-</p> <p>عدم محدودیت شهروندان از نظر دسترسی آموزشی ۷- مایت مالی جهت ادامه تحصیل دانش</p> <p>آموزان و برابری حقوق آموزشی</p>
لبنان	<p>۱- برخورداری شهروندان از حقوق مساوی رایگان آموزشی و پرورشی ۲- تلاش در جهت</p> <p>ارتقای آموزش اجباری به سطح بالاتر و نظارت بر آموزش پایه و جهت گیری آن در جهت</p> <p>تناسب با نیازهای جامعه ۳- پرورش نسلی علاقمند به سرزمین و تاریخ ملی، مفتخر به میراث</p> <p>ملی و برخوردار از روحیه قوی جهت نیل به اهداف ملت عرب ۴- پرورش شهروندان عربی</p> <p>برخوردار از اعتقاد عمیق به قومیت عربی با هدف برقراری اتحاد و آزادی ۵- درونی سازی</p> <p>۱۱ ارزش های بنیادین علمی در ذهن جوانان ۶- تربیت شهروندان کارآمد در جهت ایفای نقش مثبت</p> <p>در جامعه دموکراتیک ۷- تأکید بر فعالیت شرافتمندانه خلاق و جمعی به منظور نیل به جامعه ای</p> <p>آزاد و مترقی ۸- پرورش شهروندانی با افکار معتقد به شیوه های علمی ۹- پرورش شهروندانی</p> <p>با شخصیتی یکپارچه و برقرارکننده ارتباطات مفید با خانواده و جامعه، قدردان از هنر و فرهنگ</p> <p>و ارج گذار به ارزش های اخلاقی و روحی و حقوق انسانی ۱۰- توسعه مهارت های خود</p> <p>آموزی ۱۱- بهره گیری از زبان عربی در حوزه آموزش و فراهم سازی زمینه مناسب جهت</p> <p>یکپارچگی اصلاحات علمی لبنان و سرزمین عرب</p>
استرالیا	<p>۱- تنظیم مجموعه ای از آنچه که دانش آموزان باید بدانند، بفهمند، ارزش بگذارند و قادر به</p> <p>اجرای آن باشند ۲- اطمینان از این که تمام دانش آموزان به نتایج مورد انتظار رسیده اند ۳- تهیه</p>

۴	و تدوین پیامدهای یادگیری مورد انتظار برنامه درسی ۴- تغییر رویکرد از تمرکز بر درونداد به تمرکز بر برونداد
---	--

جدول ۴۲ مقایسه اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	اهداف و مقاصد برنامه درسی ملی
ژاپن	۱- رشد کامل شخصیت و پرورش مردمی با سلامت ذهنی و جسمی ، مردمی عاشق حقیقت و عدالت ۲- ارج گذاشتن بر ارزش های فردی و احساس مسئولیت بعنوان سازندگان جامعه ۳- برابری فرصت های آموزشی، (۹سال) آموزش پایه رایگان و آموزش مختلط ۴- دادن آموزش به هر ژاپنی هماهنگ با استعداد و توانایی او بدون توجه به نژاد، طبقه، جنسیت، جایگاه اجتماعی، درآمد اقتصادی و منشأ خانوادگی ۵- تأکید طبیعی بر باور مذهبی در طول دوره ی آموزشی
انگلستان	۱- ارتقای رشد اخلاقی، ذهنی و جسمی دانش آموزان در مدرسه و جامعه ۲- آماده کردن دانش آموزان برای استفاده از فرصت ها ، مسئولیت ها و تجارب زندگی بزرگسالی ۳- افزایش استانداردهای آموزشی از طریق تعیین اهداف یادگیری ۴- تعیین محتوای آنچه که بایستی تدریس شود، ۵- مشخص ساختن نحوه ی سنجش عملکرد دانش آموزان و چگونگی گزارش نتایج آن ۶- ارائه فهم مشترک و روشن از دانش ها، مهارت ها و ارزش های موجود در برنامه به معلمان، دانش آموزان، والدین و سایر کارکنان ۷- بازنگری و اعتبار بخشی برنامه درسی
هند	۱- توجه یکسان و برابر به تمام شهروندان هندی ۲- توجه به گذشته فرهنگی هند در جهت تقویت هویت ملی ۳- توجه به علوم مدنی و نظرات و پیشنهادات مؤسسات و مراکز مختلف هندی ۴- القای ارزش های اخلاقی و اجتماعی جهت جلوگیری از کم رنگ شدن ارزش ها ۵- استفاده مؤثر و مفید از تکنولوژی آموزشی و رسانه ای در برنامه درسی ملی ۶- نشر دانش و آزادی افکار در میان کلیه شهروندان هندی ۷- ارائه رایگان آموزش پایه به کلیه کودکان رده سنی ۱۴سال ۸- رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان ، خط و فرهنگ های بومی ،
آمریکا	۱- همه بچه ها در آمریکا آماده باشند که در مدرسه به یادگیری بپردازند. ۲- دانش آموزان امریکایی برای شهروندی مسئولیت شناس ، یادگیری بیشتر و اشتغالی خلاق در اقتصاد نوین کشور آماده شوند . ۳- دانش آموزان ایالات متحده در پیشرفت تحصیلی در علوم و ریاضیات اول شوند . ۴- هر بزرگسال امریکایی با سواد باشد و به حقوق و مسئولیت های شهروندی عمل

<p>نماید . ۵- هر یک از مدارس در آمریکا از مواد مخدر و خشونت میرا شده و یک محیط قانونمند و مساعد برای یادگیری باشد . ۶- آموزش کشور در جهت دستیابی به برنامه های در حال پیشرفت در مهارت ها و موقعیت های حرفه ای ، کسب دانش و مهارت های مورد نیاز و آموزش و آماده سازی دانش آموزان آمریکایی برای قرن ۲۱ قرار گیرد . ۷- هر مدرسه مشارکت و دخالت والدین را در امر پیشرفت رشد اجتماعی ، عاطفی و علمی فرزندان خود افزایش دهد .</p>	
---	--

جدول ۴۲ مقایسه اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

پرسش هشتم: در برنامه درسی ملی هر یک از کشورهای مورد مطالعه، به کدام حوزه های اساسی یادگیری توجه شده است؟

۱- حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی فرانسه

۱- زبان ها ۲- ریاضی ۳- علوم ۴- مطالعات فنی ۵- مطالعات اجتماعی ۶- آموزش فردی و اجتماعی ۷- آموزش هنر ۸- تربیت بدنی

۲- حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی مالزی

۱- زبان باهاسامالایا ۲- زبان انگلیسی ۳- ریاضیات ۴- دروس اسلامی ۵- علوم ۶- مهارت های زندگی ۷- جغرافیا ۸- تاریخ ۹- آموزش اخلاق ۱۰- آموزش تربیت بدنی ۱۱- آموزش هنر ۱۲- دروس مکمل (زبان چینی، زبان تامیلی، زبان عربی و مکالمه)

۳- حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی لبنان

۱- آموزش مذهبی ۲- زبان عربی ۳- زبان خارجه ۴- ریاضیات ۵- آموزش موسیقی ۶- مطالعات اجتماعی ۷- آموزش زیست شناسی و بهداشت ۸- تربیت بدنی ۹- آموزش هنر

۴- حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی استرالیا

۱- زبان انگلیسی ۲- بهداشت و تربیت بدنی ۳- زبان هایی غیر از زبان انگلیسی (زبان دوم) ۴- علوم ۵- ریاضی ۶- جامعه شناسی و محیط زیست ۷- علوم اطلاعات و ارتباطات ۸- هنر

۵- حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی ژاپن

۱-آموزش اخلاق ۲-زبان ژاپنی ۳- تعلیمات اجتماعی ۴- ریاضیات ۵- علوم ۶- آموزش زندگی
و محیط زیست ۷- موسیقی، هنر و کاردستی ۸- بدن سازی

۶- حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی انگلستان

۱-زبان انگلیسی ۲- ریاضیات ۳-علوم ۴- طراحی و تکنولوژی ۵- تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات
۶-تاریخ ۷- جغرافی ۸- هنر و طراحی ۹- موسیقی ۱۰- تربیت بدنی

۷- حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی هند

۱-آموزش محیطی ۲-ریاضی ۳-،هنر ۴-آموزش کار و فعالیتهای بهداشتی ۵- آموزش یک زبان با تاکید
بر زبان مادری ۶-علوم و تکنولوژی ۷- آموزش زبانهای هندی، انگلیسی و یک زبان محلی ۸-،تربیت
بدنی ۹- علوم اجتماعی

۸- حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی آمریکا

استانداردها و معیارها برای: ۱-آموزش هنر ۲- مهارت حرفه ای،بهداشت ۳-مدیریت زندگی ۴-تربیت
بدنی ۵-زبان های جهانی ۶-زبان انگلیسی ۷- مهارتهای زبانی ۸- ریاضیات ۹- مطالعات اجتماعی
۱۰-تاریخ ۱۱- علوم

کشور	حوزه های اساسی یادگیری	تعداد
فرانسه	۱- زبان ها ۲- ریاضی ۳- علوم ۴- مطالعات فنی ۵- مطالعات اجتماعی ۶- آموزش فردی و اجتماعی ۷- آموزش هنر ۸- تربیت بدنی	۸
مالزی	۱- زبان باهاسامالایا ۲- زبان انگلیسی ۳- ریاضیات ۴- دروس اسلامی ۵- علوم ۶- مهارت های زندگی ۷- جغرافیا ۸- تاریخ ۹- آموزش اخلاق ۱۰- آموزش تربیت بدنی ۱۱- آموزش هنر ۱۲- دروس مکمل (زبان چینی، زبان تامیلی، زبان عربی و مکالمه)	۱۲
لبنان	۱- آموزش مذهبی ۲- زبان عربی ۳- زبان خارجه ۴- ریاضیات ۵- آموزش موسیقی ۶- مطالعات اجتماعی ۷- آموزش زیست شناسی و بهداشت ۸- تربیت بدنی ۹- آموزش هنر	۹
استرالیا	۱- زبان انگلیسی ۲- بهداشت و تربیت بدنی ۳- زبان هایی غیر از زبان انگلیسی (زبان دوم) ۴- علوم ۵- ریاضی ۶- جامعه شناسی و محیط زیست ۷- علوم اطلاعات و ارتباطات ۸- هنر	۸
ژاپن	۱- آموزش اخلاق ۲- زبان ژاپنی ۳- تعلیمات اجتماعی ۴- ریاضیات ۵- علوم ۶- آموزش زندگی و محیط زیست ۷- موسیقی، هنر و کاردستی ۸- بدن سازی	۸
انگلستان	۱- زبان انگلیسی ۲- ریاضیات ۳- علوم ۴- طراحی و تکنولوژی ۵- تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات ۶- تاریخ ۷- جغرافی ۸- هنر و طراحی ۹-	۱۰

	موسیقی ۱۰- تربیت بدنی	
۹	۱-آموزش محیطی ۲-ریاضی ۳-هنر ۴-آموزش کار و فعالیتهای بهداشتی ۵-آموزش یک زبان با تاکید بر زبان مادری ۶-علوم و تکنولوژی ۷-آموزش زبانهای هندی، انگلیسی و یک زبان محلی ۸-تربیت بدنی ۹-علوم اجتماعی	هند
۱۱	استانداردها و معیارها برای: ۱-آموزش هنر ۲-مهارت حرفه ای، بهداشت ۳- مدیریت زندگی ۴-تربیت بدنی ۵-زبان های جهانی ۶-زبان انگلیسی ۷- مهارتهای زبانی ۸-ریاضیات ۹-مطالعات اجتماعی ۱۰-تاریخ ۱۱-علوم	آمریکا

جدول ۴۳ مقایسه حوزه های اساسی یادگیری در برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

پرسش نهم: رویکرد های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه چیست؟

کشور	دیدگاه های یاددهی یادگیری در برنامه درسی ملی	رویکرد های یاددهی یادگیری در برنامه درسی ملی	روش های یاددهی یادگیری در برنامه درسی ملی
فرانسه	خرد گرایی	رفتارگرایی	مکانستیک، غیرفعال، معلم مدار
مالزی	خردگرایی	رفتارگرایی	مکانستیک، غیرفعال، معلم مدار
لبنان	خردگرایی	رفتارگرایی	مکانستیک، غیرفعال، معلم مدار
استرالیا	تجربه گرایی و خردگرایی	رفتارگرایی و شناخت گرایی	ارگانستیک، نیمه فعال، گرایش به مشارکت دانش آموز
ژاپن	تجربه گرایی و خردگرایی	رفتارگرایی و شناخت گرایی	ارگانستیک، نیمه فعال، گرایش به مشارکت دانش آموز
انگلستان	تجربه گرایی و خردگرایی	رفتارگرایی و شناخت گرایی	ارگانستیک، نیمه فعال،

گرایش به مشارکت دانش آموز	گرایی		
ارگانستیک، فعال، دانش آموز مدار	شناخت گرایی و انسان گرایی	تجربه گرایی	هند
ارگانستیک، فعال، دانش آموز مدار	شناخت گرایی و انسان گرایی	تجربه گرایی	آمریکا

جدول ۴۴ مقایسه رویکرد های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

پرسش دهم : در برنامه درسی ملی هریک از کشورهای مورد مطالعه، چه اصول و خط مشی هایی برای ارزشیابی دنبال می شود؟

۱- اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی فرانسه

۱- ارزشیابی باید با توجه به نیازها و سبک های یادگیری، خودپنداری مثبت را در دانش آموزان ارتقا دهد .

۲- فعالیت های ارزشیابی باید به تفاوت های جنسیتی و زمینه ها و تجارب قبلی توجه کند .

۳- فعالیت های ارزشیابی باید پیشرفت های دانش آموزان را در حوزه دانش ، مهارت و ارزش های منسجم ، مرتبط و هماهنگ سازد .

۴- فعالیت های ارزشیابی باید تعادل لازم را بین روش های ارزشیابی تکوینی و پایانی ایجاد کند .

۵- فعالیت ها و فرآیند های ارزشیابی باید دانش آموزان را با فرصت های بیشتری جهت نشان دادن پیشرفتشان آشنا کند .

۶- ارائه بازخوردهای حاصل از ارزشیابی باید چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری و بهبود عملکرد دانش آموزان را تشریح کند .

۷- فعالیت های ارزشیابی باید موجب بهبود برنامه های آموزشی و یادگیری از طریق بازنگری های منظم در سطح مدرسه و ملی باشد .

۲- اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی مالزی

- ۱- تاکید بر خود ارزشیابی و ارزشیابی مستمر و استفاده از آن برای رفع اشکالات دانش آموزان
- ۲- استفاده از شیوه های متنوع ارزشیابی به صورت مشاهده رفتار، فعالیت ها، امتحانات کتبی و شفاهی به صورت کمی و کیفی
- ۳- استفاده از ارزشیابی درونی و بیرونی به منظور تاکید بر مهارت های اساسی و کشف افراد با استعداد
- ۴- بهره گیری از ارزشیابی برای ایجاد انگیزه به مطالعه و اصلاح و بهبود برنامه درسی و روش های تدریس
- ۵- ارائه سوال های تفکر برانگیز و انتقادی و تحلیلی برای بهبود فعالیت های آموزشی و تربیتی

۳- اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی لبنان

- ۱- لزوم استمرار و تداوم در سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
- ۲- تاکید بر آزمون های معلم ساخته و آزمون های استاندارد در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
- ۳- رویکرد نتیجه مداری در فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
- ۴- تاکید بر ارزشیابی و امتحان به عنوان بخشی از فرایند یاددهی و یادگیری

۴- اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی استرالیا

- ۱- ارتقا و تقویت سطح یادگیری
- ۲- گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به اولیاء و مسئولان
- ۳- قضاوت درباره فرآیند تدریس و یادگیری دانش آموزان
- ۴- اهمیت دادن به پرونده فردی و تحصیلی دانش آموزان در فرایند آموزش

۵- اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی ژاپن

- ۱- استفاده از ارزشیابی به عنوان اهرم بازخورد فرایند یاددهی یادگیری
- ۲- تاکید بر تهیه پرونده تحصیلی برای دانش آموزان به منظور استفاده در فرایند ارزشیابی
- ۳- لزوم بهره گیری از شیوه خودارزیابی در فعالیت های کلاسی
- ۴- تاکید بر ارائه بازخورد از فرایند آموزش به مسئولان و دست اندرکاران آموزشی و حکومتی
- ۵- استفاده از ارزشیابی مستمر و تکوینی برای تعیین توانایی ها و ویژگی های دانش آموزان

- ۶- ثبت نتایج به صورت کمی و کیفی در کارنامه تحصیلی دانش آموزان
- ۷- تاکید بر برارزشیابی به عنوان ابزار مفید بودن نظام آموزشی و بازتاب قابلیت های دانش آموزان
- ۶- اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی انگلستان
- ۱- ثبت نتایج در کارنامه به صورت کمی و کیفی
 - ۲- دخالت دادن تکلیف بیرون از مدرسه در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
 - ۳- ذکر قابلیت ها و توانایی های دانش آموز در کارنامه
 - ۴- توجه به توانایی ها و تفاوت های فردی در آزمون ها و ارزشیابی ها
 - ۵- ارائه بازخورد لازم به دانش آموز ، اولیا و نظام آموزشی
 - ۶- کیفی بودن ارزشیابی در پایه های اول و دوم ابتدایی (سطح اول)
- ۷- اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی هند
- ۱- تلفیق ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با فرایند یاددهی و یادگیری
 - ۲- تاکید بر استفاده از ارزشیابی برای کمک به توسعه توانمندی های شهروندی
 - ۳- ارزشیابی به عنوان فرایند سیستمی جمع آوری، تحلیل و تفسیر مدارک پیشرفت دانش آموزان
 - ۴- ارزشیابی ابزار گردآوری و پردازش اطلاعات و تصمیم گیری
 - ۵- هدایت ارزشیابی از حوزه شناختی به حوزه مهارتی
 - ۶- تاکید بر حل مسئله ، تفکر خلاق، خلاصه کردن، استنتاج و استدلال در ارزشیابی
 - ۷- تاکید بر تکنیک های متعدد ارزشیابی از قبیل تکنیک شفاهی، مشاهده، پروژه و تکالیف درسی
 - ۸- تاکید بر توانایی های شناختی و غیر شناختی دانش آموزان در ارزشیابی مرحله ای و پایانی
- ۸- اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی آمریکا
- ۱- سازمان دهی اطلاعات : این مورد از دانش آموزان انتظار دارد در بیان مفاهیم و حل مسئله ، اطلاعات پیچیده را سازماندهی ، تحلیل، تفسیر، تشریح و ارزیابی کند .
 - ۲- توجه به راهبردها : این استاندارد از دانش آموز انتظار دارد در بیان مفاهیم و حل مسئله از راهبردهایی مثل بهره گیری از روش ها و نظرات جایگزین استفاده نماید .

۳- محتوای رشته ای: از دانش آموز می‌خواهد تا درک خود را از یک موضوع درسی و دیدگاه‌ها و نظریه‌های موجود در آن نشان دهد.

۴- فرآیندها: از دانش آموز می‌خواهد تا از روش‌های پژوهشی یا ویژگی‌های ارتباطی یک رشته و موضوع استفاده نماید.

۵- ارتباط نوشتاری: این مورد از دانش آموز می‌خواهد که از طریق توصیف دقیق نتیجه‌گیری و توضیحات خود را ارائه دهد.

۶- ارتباط مسائل با دنیای پیرامون و کلاس: این مورد از دانش آموز می‌خواهد تا مفهوم یا مسئله‌ای را که قبلاً آموخته است در شرایط واقعی کلاس یا بیرون از کلاس نشان دهد.

۷- مخاطبان حاشیه مدرسه: این مورد انتظار دارد دانش‌آموزان با علم و دانش خود اعمالی را برای مخاطبان حاشیه مدرسه مانند اولیاء، مسئولان، صاحبان مشاغل انجام دهند.

کشور	اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه‌ی درسی ملی کشور‌های مورد مطالعه
فرانسه	۱- ارزشیابی باید با توجه به نیازها و سبک‌های یادگیری، خودپنداری مثبت را در دانش‌آموزان ارتقا دهد. ۲- فعالیت‌های ارزشیابی باید به تفاوت‌های جنسیتی و زمینه‌ها و تجارب قبلی توجه کند. ۳- فعالیت‌های ارزشیابی باید پیشرفت‌های دانش‌آموزان را در حوزه دانش، مهارت و ارزش‌های منسجم، مرتبط و هماهنگ سازد. ۴- فعالیت‌های ارزشیابی باید تعادل لازم را بین روش‌های ارزشیابی تکوینی و پایانی ایجاد کند. ۵- فعالیت‌ها و فرآیندهای ارزشیابی باید دانش‌آموزان را با فرصت‌های بیشتری جهت نشان دادن پیشرفتشان آشنا کند. ۶- ارائه بازخوردهای حاصل از ارزشیابی باید چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری و بهبود عملکرد دانش‌آموزان را تشریح کند. ۷- فعالیت‌های ارزشیابی باید موجب بهبود برنامه‌های آموزشی و یادگیری از طریق بازنگری‌های منظم در سطح مدرسه و ملی باشد.
مالزی	۱- تاکید بر خود ارزشیابی و ارزشیابی مستمر و استفاده از آن برای رفع اشکالات دانش‌آموزان ۲- استفاده از شیوه‌های متنوع ارزشیابی به صورت مشاهده رفتار، فعالیت‌ها، امتحانات کتبی و شفاهی به صورت کمی و کیفی ۳- استفاده از ارزشیابی درونی و بیرونی به منظور تاکید بر مهارت‌های اساسی و کشف افراد با استعداد ۴- بهره‌گیری از ارزشیابی برای ایجاد انگیزه به مطالعه و اصلاح و بهبود برنامه درسی و روش‌های تدریس ۵- ارائه سوال‌های تفکر برانگیز و انتقادی و تحلیلی برای بهبود فعالیت‌های آموزشی و تربیتی
لبنان	۱- لزوم استمرار و تداوم در سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۲- تاکید بر آزمون‌های معلم ساخته و آزمون‌های استاندارد در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ۳- رویکرد نتیجه‌مداری در فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ۴- تاکید بر ارزشیابی و امتحان به عنوان بخشی از فرایند یاددهی و یادگیری

استرالیا	۱- ارتقا و تقویت سطح یادگیری ۲- گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به اولیاء و مسئولان ، قضاوت درباره فرآیند تدریس و یادگیری دانش آموزان ، اهمیت دادن به پرونده فردی و تحصیلی دانش آموزان در فرایند آموزش
ژاپن	۱- استفاده از ارزشیابی به عنوان اهرم بازخورد فرایند یاددهی یادگیری ۲- تاکید بر تهیه پرونده تحصیلی برای دانش آموزان به منظور استفاده در فرایند ارزشیابی ۳- لزوم بهره گیری از شیوه خودارزیابی در فعالیت های کلاسی ۴- تاکید برارئه بازخورد از فرایند آموزش به مسئولان ودست اندرکاران آموزشی و حکومتی ۵- استفاده از ارزشیابی مستمر و تکوینی برای تعیین توانایی ها و ویژگی های دانش آموزان ۶- ثبت نتایج به صورت کمی و کیفی در کارنامه تحصیلی دانش آموزان ۷- تاکید بر برارزشیابی به عنوان ابزار مفید بودن نظام آموزشی و بازتاب قابلیت های دانش آموزان

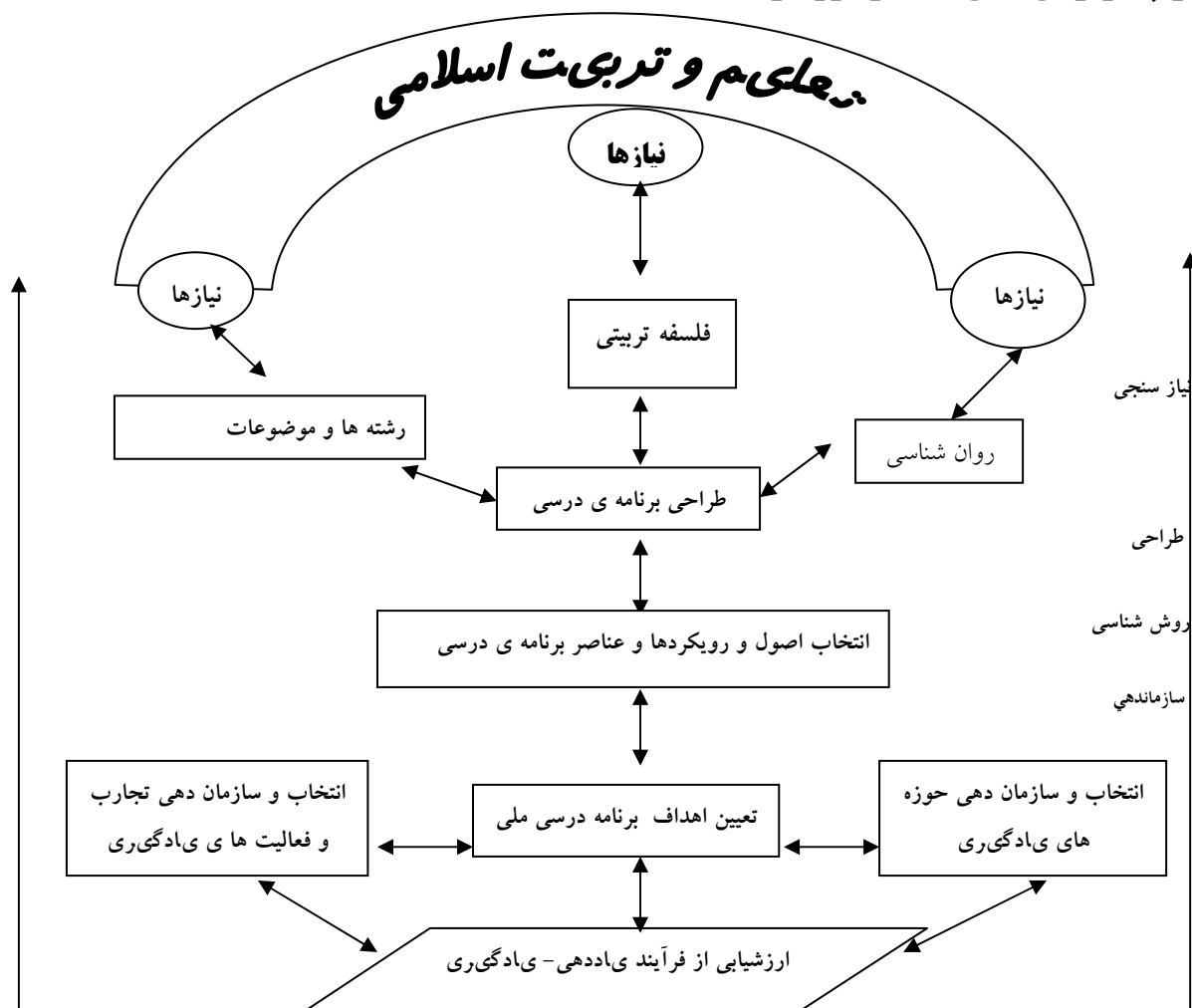
جدول ۴۵ اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی کشور های مورد مطالعه

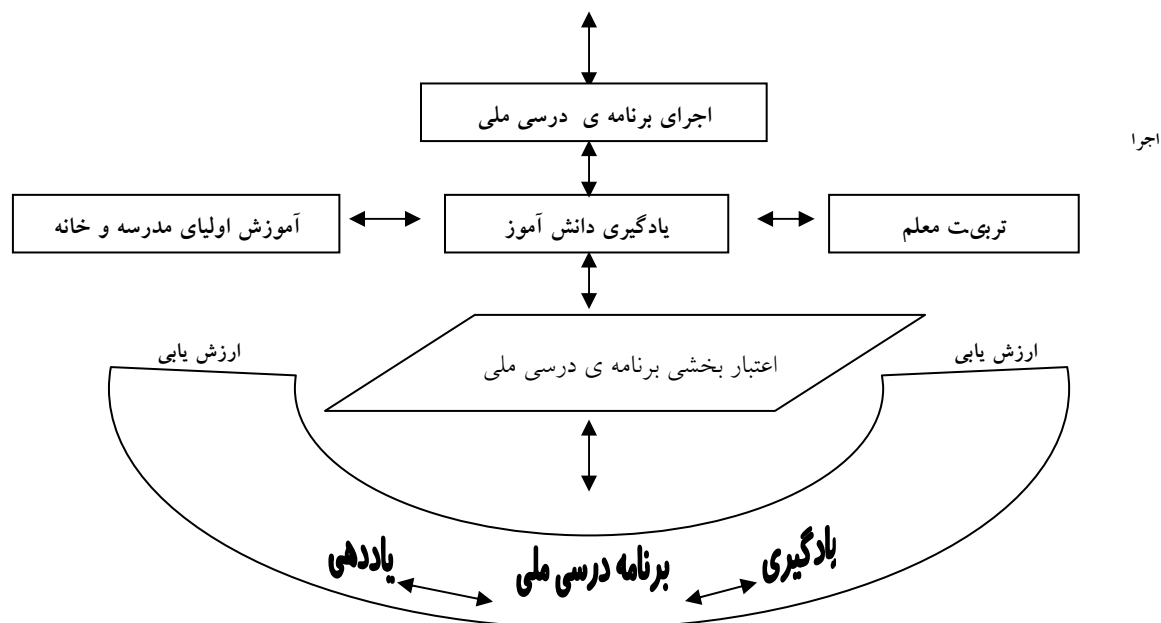
کشور	اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه ی درسی ملی کشور های مورد مطالعه
انگلستان	۱- ثبت نتایج در کارنامه به صورت کمی و کیفی ۲- دخالت دادن تکلیف بیرون از مدرسه در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ۳- ذکر قابلیت ها و توانایی های دانش آموز در کارنامه ۴- توجه به توانایی ها و تفاوت های فردی در آزمون ها و ارزشیابی ها ۵- ارائه بازخورد لازم به دانش آموز ، اولیا و نظام آموزشی ۶- کیفی بودن ارزشیابی در پایه های اول و دوم ابتدایی (سطح اول)
هند	۱- تلفیق ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با فرایند یاددهی و یادگیری ۲- تاکید بر استفاده از ارزشیابی برای کمک به توسعه توانمندی های شهروندی ۳- ارزشیابی بع عنوان فرایند سیستمی جمع آوری، تحلیل و تفسیر مدارک پیشرفت دانش آموزان ۴- ارزشیابی ابزار گردآوری و پردازش اطلاعات و تصمیم گیری ۵- هدایت ارزشیابی از حوزه شناختی به حوزه مهارتی ۶- تاکید بر حل مسئله ، تفکر خلاق، خلاصه کردن، استنتاج و استدلال در ارزشیابی ۷- تاکید بر تکنیک های متعدد ارزشیابی از قبیل تکنیک شفاهی، مشاهده، پروژه و تکالیف درسی ۸- تاکید بر توانایی های شناختی و غیر شناختی دانش آموزان در ارزشیابی مرحله ای و پایانی
آمریکا	۱- سازمان دهی اطلاعات : این مورد از دانش آموزان انتظار دارد در بیان مفاهیم و حل مسئله ، اطلاعات پیچیده را سازماندهی ، تحلیل، تفسیر، تشریح و ارزیابی کند . ۲- توجه به راهبردها : این استاندارد از دانش آموز انتظار دارد در بیان مفاهیم و حل مسئله از

راهبردهایی مثل بهره‌گیری از روش‌ها و نظرات جایگزین استفاده نماید. ۳- محتوای رشته ای از دانش آموز می‌خواهد تا درک خود را از یک موضوع درسی و دیدگاه‌ها و نظریه‌های موجود در آن نشان دهد. ۴- فرآیندها: از دانش آموز می‌خواهد تا از روش‌های پژوهشی یا ویژگی ارتباطی یک رشته و موضوع استفاده نماید. ۵- ارتباط نوشتاری: این مورد از دانش آموز می‌خواهد که از طریق توصیف دقیق نتیجه‌گیری و توضیحات خود را ارائه دهد. ۶- ارتباط مسائل با دنیای پیرامون و کلاس: این مورد از دانش آموز می‌خواهد تا مفهوم یا مسئله‌ای را که قبلاً آموخته است در شرایط واقعی کلاس یا بیرون از کلاس نشان دهد. ۷- مخاطبان حاشیه مدرسه: این مورد انتظار دارد دانش‌آموزان با علم و دانش خود اعمالی را برای مخاطبان حاشیه مدرسه مانند اولیاء، مسئولان، صاحبان مشاغل انجام دهند.

جدول ۴۵ اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه‌ی درسی ملی کشور‌های مورد مطالعه

پرسش یازدهم: الگو و چهارچوب مناسب برای تولید برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی چیست و از چه ویژگی‌هایی باید برخوردار باشد؟





نمودار شماره ی ۲ الگوی پیشنهادی برای برنامه ی درسی ملی ایران

عوامل زیر در طراحی، سازماندهی و شکل گیری الگوی پیشنهادی مؤثر بوده اند :

- ۱- نتایج حاصل از پرسش اوّل پیرامون ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشورهای مورد مطالعه که طی آن سیاست های آموزشی ، اصول و اهداف آموزشی ، اولویت ها و علایق آموزشی ، قوانین آموزشی و مدیریت نظام برنامه ریزی درسی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت.
- ۲- نتایج حاصل از پرسش دو پیرامون ویژگی های برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه که طی آن راهنمای برنامه ی درسی ملی کشورهای فرانسه ، مالزی ، لبنان ، استرالیا ، ژاپن ، انگلستان ، هند و امریکا مورد بررسی قرار گرفت.
- ۳- نتایج حاصل از پرسش سوم پیرامون رویکردهای حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه که طی آن دیدگاه ها، رویکردها، و الگوهای طراحی برنامه درسی ملی در این کشورها مورد مطالعه و مقایسه قرار گرفت.
- ۴- نتایج حاصل از پرسش چهارم پیرامون اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه ی درسی ملی کشورها که طی آن با مراجعه به متن برنامه ها این اصول استخراج گردید.
- ۵- نتایج حاصل از پرسش پنجم درباره ی روند تولید برنامه ی درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه که طی آن تفاوت ها و شباهت های فرایند تولید برنامه ی درسی ملی روشن گردید،
- ۶- نتایج حاصل از پرسش ششم درباره ی عناصر و مولفه های برنامه درسی ملی کشورهای مورد نظر که طی آن معلوم شد که تعداد و نوع عناصر و مولفه ها متنوع و متفاوت است.

۷- نتایج حاصل از پرسش هفتم درباره ی اهداف و مقاصد برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه که طی آن اهداف کلی نظام برنامه ریزی درسی ملی و نیز راهنمای برنامه درسی ملی کشورها بررسی و تحلیل شد.

۸- نتایج حاصل از پرسش هشتم درباره ی حوزه های اساسی یادگیری در برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه که طی آن روشن گردید که این حوزه ها در برنامه های مورد بررسی بین ۸ تا ۱۲ حوزه می باشد.

۹- نتایج حاصل از پرسش نهم درباره ی رویکردهای یاددهی و یادگیری برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه که طی آن دیدگاه ها ، رویکردها و روش های یاددهی و یادگیری برنامه های درسی استخراج گردید.

۱۰- نتایج حاصل از پرسش دهم درباره ی اصول و خط مشی های ارزشیابی برنامه ی درسی ملی کشورهای مورد مطالعه که طی آن سیاست های مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه های مورد نظر بررسی و تحلیل گردید.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

این فصل شامل دو قسمت اصلی است در قسمت اول در پاسخ به سؤال های ۱ تا ۱۱ پژوهش، نتایج به دست آمده از تحلیل و مقایسه داده ها مورد بحث واقع شده و در قسمت دوم توصیه ها و پیشنهادات محقق مطرح گردیده است. مراحل روش تطبیقی جرج بردی و نیز روش زمینه ای موجب گردید تا اسناد و مدارک مندرج در فصل دوم (داده های خام) نیز جزئی از روش پژوهش یعنی توصیف و تفسیر باشد. در فصل چهارم مراحل سوم و چهارم روش تطبیقی یعنی همجواری و تطبیق انجام یافت تا از این طریق پاسخ به پرسش های پژوهش میسر و امکان پذیر باشد.

اول : ویژگی های نظام برنامه ریزی درسی کشورهای مورد مطالعه

- ۱- هر چند در نظام های برنامه ریزی درسی متمرکز ، مدیریت نظام برنامه ریزی در اختیار دولت و رئیس جمهور است اما در هر سه کشور فرانسه ، مالزی و لبنان سیاست کاهش تمرکز دنبال می شود.
- ۲- در هر سه نظام برنامه ریزی درسی متمرکز، به دلیل تمایل به سیاست کاهش تمرکز به آموزش جهانی بیش از همه توجه می گردد.
- ۳- توجه به توسعه سیاست های آموزشی ، توجه به تکنیک های آموزشی، ارتقای همکاری های تخصصی با سایر کشورها ، توسعه فناوری های آموزشی و ترویج زبان ملی از مهم ترین سیاست های آموزشی نظام های آموزشی متمرکز به شمار می رود.
- ۴- برخوردارگی کلیه شهروندان از حقوق مساوی و رایگان آموزشی و پرورشی، عدم محدودیت شهروندان از نظر دسترسی آموزشی، باز اندیشی در ساختارها و نظام آموزشی و ارتقای سطح مهارت های فردی در جهت توسعه ملی از مهم ترین اهداف نظام های برنامه ریزی درسی کشورهای متمرکز می باشد.
- ۵- باز اندیشی در نظام آموزشی ، اولویت دهی سیاست آموزشی به مناطق محروم ، اصلاح روش های آموزشی از طریق تأکید بر تحقیق و تجربه ، بهبود مدیریت برنامه های آموزشی و توجه دولت به آموزش و پرورش دموکراتیک از مهمترین اولویت های آموزشی کشورهای متمرکز است.
- ۶- تأکید بر فرآیند نظارت بر استانداردهای بالای آموزشی ، نیاز به انعطاف پذیری و شایستگی بیشتر ، ارتقای مهارت و تخصص علمی دانش آموزان ، ترویج تأسیس دانشگاه های منطبق با استاندارد جهانی ، بهبود استانداردهای آموزشی ، اعطای قدرت اجرایی بیشتر به والدین دانش آموزان جهت مشارکت در آموزش کودکان و، انتشار اطلاعات جامع در خصوص عملکرد مدارس و مراکز آموزشی کشور از سیاست های آموزشی مهم در کشورهای با نظام آموزشی نیمه متمرکز اسراليا ، ژاپن و انگلیس می باشد.

۷- در نظام های برنامه ریزی درسی نیمه متمرکز اهدافی از قبیل تأکید بر رشد ابعاد فردی و جامعه پذیری عمومی ، ایجاد غنای فرهنگی در فرد ، اصل برابری دست یابی به کلیه سطوح آموزشی ، حصول اطمینان از برخورداری کلیه جوانان از بالاترین سطوح مهارت های پایه آموزشی و تشویق جوانان به ادامه تحصیل و کسب مهارت های مختلف آموزشی و عملی بیش از همه مدنظر برنامه ریزان درسی است.

۸- در نظام های برنامه ریزی درسی نیمه متمرکز، اولویت هایی مانند اتخاذ رویکرد شایسته محوری در حرفه آموزی ، پرورش نیروی کار برای جامعه مبتنی بر فن آوری ، همگامی با تغییرات گوناگون اعمال شده در سطح آموزش بین الملل ، هماهنگ سازی ظرفیت بازارکار با نیازهای فردی و تغییرات اقتصادی جامعه و تأمین کیفیت آموزشی از طریق تفویض مسئولیت به مدارس دنبال می شود.

۹- مدیریت نظام برنامه ریزی درسی در کشورهای نیمه متمرکز به این ترتیب است : وزارت آموزش و پرورش، علوم ، ورزش و فرهنگ بالاترین سطح مدیریت درنظام برنامه ریزی درسی ، مدیریت و نظارت برنظام برنامه ریزی درسی توسط ایالت ها ، کنترل نظام آموزشی توسط هریک از ایالت ها و نهادهای محلی آموزش و پرورش

۱۰- از مهم ترین سیاست های آموزشی در کشورهای غیر متمرکز هند و آمریکا می توان به تحول کامل برنامه های درسی و گنجاندن فن آوری های جدید در این برنامه ها ، تقویت کادر آموزشی، بسط و گسترش توجه به تفاوت های فردی توسط هر یک از مناطق و مدارس و استراتژی گروه بندی توانائی ها اشاره کرد.

۱۱- نشر دانش و آزادی افکار در میان کلیه شهروندان ، شکوفا نمودن قوای پتانسیل هر یک از کودکان تا حد ممکن ، تنوع بخشیدن به قوانین حاکم بر ساختار، محتوی و برنامه های آموزشی در ایالات و مناطق از مهم ترین اهداف نظام های برنامه ریزی درسی غیر متمرکز به شمار می رود.

۱۲- طراحی و تدوین راهبردهای جدید آموزشی براساس برنامه ریزی فردی درسطوح منطقه ای و روستایی ، تدوین و اجرای شیوه های آموزشی کودک محور ، بالابردن سطح استانداردها و پیشرفت در زمینه آموزش و یادگیری و توسعه دانشکده هایی برای دانش آموزان کم درآمد از اهم اولویت های آموزشی کشور های غیر متمرکز است.

۱۳- براساس اصول حاکم بر کشورهای غیر متمرکز ، مدیریت نظام برنامه ریزی درسی بر عهده دپارتمان آموزش و پرورش ایالتی و منطقه ای و حتی در سطح مدرسه ای است.

دوم : ویژگی های برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه

با توجه به این که ویژگی های برنامه درسی ملی هریک از کشورهای هشتگانه مورد مطالعه در پرسش های بعدی به طور تفصیلی مورد بررسی قرار گرفته است لذا به منظور پرهیز از طولانی شدن بحث و تکرار مطالب ، نتایج به دست آمده از این پرسش در قسمت بعدی ارئه گردیده است.

سوم : رویکرد های حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه

- ۱- کشورهای متمرکز: موضوعی ، رشدگرا، سنت گرا و اجتماعی
- ۲- کشورهای نیمه متمرکز: رشدگرا، اجتماعی ، واقع گرا و انتقادی
- ۳- کشورهای غیرمتمرکز: اجتماعی ، رشدگرا ، انسان گرا و شناختی

چهارم : اصول حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه

- ۱- تبدیل دانش آموزان به یادگیرندگان مادام العمر و مستقل
- ۲- دست یابی دانش آموزان به استانداردهای سطح بالا
- ۳- تقویت نظام برنامه ریزی درسی موجود از طریق نظارت بر عملکرد معلمان مجرب و شایسته
- ۴- شمول برنامه درسی ملی بر همه دانش آموزان از هر قوم و طبقه
- ۵- تدوین برنامه درسی ملی براساس مبانی علمی
- ۶- انعطاف پذیری برنامه درسی ملی و تناسب آن با نیازهای جامعه و دانش آموز
- ۷- جامعیت، تعادل ، وسعت ، همکاری و مشارکت در کلیه مراحل تولید برنامه درسی ملی
- ۸- تأکید بر کاهش حجم محتوا در حد طرح محتوای علمی اساسی
- ۹- توجه به پرورش هویت ملی با توجه به تنوع فرهنگ ها و مذاهب و آزادی افراد در برنامه درسی ملی

۱۰- تولید برنامه درسی ملی براساس معیارها و استانداردهای محتوایی

۱۱- تلفیق آموزش و پرورش با استانداردهای یادگیری در تجارب روزانه آموزشی

پنجم : روند حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

در تمامی کشورهای مورد مطالعه روند تولید برنامه درسی ملی از مرکز به سوی مدرسه است اما به تناسب نوع نظام برنامه ریزی درسی در این روند اندک تفاوت هایی دیده می شود.
در کشورهای متمرکز (فرانسه ، مالزی ، لبنان): در حالت کلی در این کشورها برنامه درس ملی اصول و رویکردها را تعیین می کند ، برنامه درسی ملی منطق هر یک از موضوعات درسی را روشن می کند ، اهداف

کلی و جزئی را تعیین می نماید ، استراتژی های یادگیری و آموزش در هر موضوع درسی را مشخص می سازد و در نهایت به طراحی یک درس در یک زمان معین کمک می کند .

در کشورهای نیمه متمرکز (استرالیا ، ژاپن ، انگلیس) : طراحی و تدوین اهداف و انتظارات برای دانش آموزان از **K-12** بدون توجه به این که آنها کی هستند، اهل کجا هستند و به کدام مدرسه تعلق دارند ، پیش بینی فرصت هایی برای دانش آموزان در برنامه درسی ملی به تناسب نیازهایشان در زمینه های دانش ها، مهارت ها و ارزش ها ، در نظر گرفتن حداقل میزان محتوای مورد نیاز ، در نظر گرفتن دوره ی زمانی منسجم و یکپارچه از **K-12** ، ویرایش خودانگیزه و خودجوش برنامه درسی ملی توسط مدارس ، کاهش ساعات تدریس کلاسی و کاهش تمرکز گرایی در رابطه با محتوای برنامه ، تأکید بر فعالیت های عملی و تجربی و یادگیری از طریق مسأله ، توسعه مطالعات و موضوعات اختیاری در برنامه درسی ملی ، تهیه و تنظیم برنامه های مطالعاتی در هر دوره و پایه تحصیلی، روشن کردن آنچه که دانش آموزان باید یاد بگیرند ، تعیین اهداف پیشرفت تحصیلی و استانداردهای عملکردی دانش آموزان

در کشورهای غیرمتمرکز (هند و آمریکا) : چهارچوب برنامه درسی ملی اغلب یک پیشنهاد است تا یک دستور العمل . به همین دلیل برنامه درسی ملی پس از تأیید و پذیرش در آموزش و پرورش ایالت ها برای اجرا به مدارس ارائه می شود .

۱- طراحی (تشکیل جلسه توسط کمیته برنامه ریزی درسی ، تعیین منابع و مسیرهای حوزه های یادگیری محتوایی ، تعیین نیازها و منابع رفع آن ها)

۲- طبقه بندی و توسعه (تنظیم فلسفه برنامه درسی **K-12**، تعیین عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ، تعیین سطوح مختلف تحصیلی، اهداف دوره ها و پایه ها، وسعت و توالی اهداف جزئی دوره های آموزشی و پایه ها به تفکیک، تعیین منابع آموزشی موجود برای برنامه، تعیین پارامترهای پیشرفت تحصیلی، ابزارهای سنجش پیشرفت تحصیلی)

۳- اجرا (ارائه و اجرای برنامه درسی جدید در عمل) ۴- ارزشیابی (به روز کردن و اعتبار بخشی برنامه، تصمیم گیری درباره ی چگونگی توفیق برنامه و)

ششم : عناصر و مؤلفه های برنامه درسی ملی در کشورهای مورد مطالعه

در کشورهای متمرکز :

- ۱- تبیین و تعیین عناصر اساسی آموزش و یادگیری
- ۲- تعیین اصول اساسی راهنمای برنامه ریزی درسی
- ۳- مدیریت و رهبری فرآیند آموزش و یادگیری
- ۴- مشخص کردن محتوای برنامه درسی ملی برحسب حوزه های اساسی یادگیری
- ۵- مشخص کردن مهارت های اساسی مورد نیاز دانش آموزان
- ۶- تعیین ارزش ها و نگرش های مورد نظر برای ارتقا و تعالی دانش آموز
- ۷- تعیین خط مشی های ارزشیابی در سطح ملی و سطح مدرسه

در کشورهای نیمه متمرکز :

- ۱- فلسفه آموزش
- ۲- رویکردهای اساسی و پایه برنامه درسی ملی
- ۳- اهداف برنامه درسی ملی
- ۴- اصول اساسی و مشترک
- ۵- محتوای آموزشی در سیستم ۵ روز در هفته
- ۶- بررسی و چگونگی زیر نظر گرفتن و نظارت محتوای آموزشی
- ۷- استراتژی های ارزشیابی
- ۸- سازمان دهی برنامه درسی و چارچوب ساعات مدرسه
- ۹- مسائل مرتبط با استانداردهای برنامه درسی (کتاب درسی و دیگر مواد آموزشی ، شیوه آموزش ، شیوه ارزشیابی ، چگونگی انتخاب دانش آموزان برای ورود به دانشگاه ، آموزش معلمان و ویژگی های آن ، آموزش و نکات مرتبط با ارتباط خانواده و جامعه با آموزش و پرورش)
- ۱۱- حوزه های اساسی یادگیری

در کشورهای غیرمتمرکز :

- ۱- تشکیل کمیته برنامه ریزی درسی
- ۲- تعیین منابع کلیدی و جهت گیری های مربوط به موضوعات و محتواها
- ۳- سنجش نیازها و انتظارات
- ۴- بیان فلسفه برنامه آموزشی k- 12
- ۵- تعریف برنامه k- 12 و اهداف کلی دوره ها و مقاطع تحصیلی
- ۶- وسعت و توالی اهداف آموزشی دوره ها و مقاطع تحصیلی
- ۷- تعیین منابع و مواد مورد نیاز برنامه
- ۸- تعیین سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
- ۹- وارد کردن برنامه جدید به مرحله اجرا
- ۱۰- به روز کردن برنامه
- ۱۱- تعیین موفقیت برنامه

هفتم : اهداف و مقاصد در برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه

در کشورهای متمرکز :

- ۱- فراهم سازی آموزش پایه ، متوسطه عمومی، تکنولوژیک و حرفه ای ،
- ۲- استقرار نظام آموزشی مدرسه محور
- ۳- اتخاذ سیاست تمرکز زدایی و تفویض صلاحیت ها در آموزش متوسطه ،
- ۵- تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد در حالتی منسجم
- ۶- تلاش در جهت ارتقای آموزش اجباری به سطح بالاتر و نظارت بر آموزش پایه و جهت گیری آن در جهت تناسب با نیازهای جامعه ،
- ۷- درونی سازی ارزش های بنیادین علمی در ذهن جوانان ،
- ۸- توسعه مهارت های خود آموزی ،
- ۹- پرورش شهروندانی با افکار معتقد به شیوه های علمی ،

در کشورهای نیمه متمرکز :

- ۱- تهیه و تدوین پیامدهای یادگیری مورد انتظار برنامه درسی
- ۲- تغییر رویکرد از تمرکز بر درونداد به تمرکز بر برونداد
- ۳- تأکید طبیعی بر باور مذهبی در طول دوره ی آموزشی
- ۴- ارج گذاشتن بر ارزش های فردی و احساس مسئولیت بعنوان سازندگان جامعه
- ۵-آماده کردن دانش آموزان برای استفاده از فرصت ها ، مسئولیت ها و تجارب زندگی بزرگسالی
- ۶-مشخص ساختن نحوه ی سنجش عملکرد دانش آموزان و چگونگی گزارش نتایج آن
- ۷-ارائه فهم مشترک و روشن از دانش ها ،مهارت ها و ارزش های موجود در برنامه به معلّمان ،دانش آموزان ،والدین و سایر کارکنان

در کشورهای غیر متمرکز :

- ۱- رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان ، خط و فرهنگ های بومی
- ۲-استفاده مؤثر و مفید از تکنولوژی آموزشی و رسانه ای در برنامه درسی ملی
- ۳- توجه به علوم مدنی و نظرات و پیشنهادات مؤسسات و مراکز مختلف کشور
- ۴-اول شدن دانش آموزان کشور در پیشرفت تحصیلی علوم و ریاضیات.
- ۵-تبدیل هر یک از مدارس به یک محیط قانونمند و مساعد برای یادگیری
- ۶- تقویت مشارکت و دخالت والدین در امر رشد اجتماعی ، عاطفی و علمی فرزندان در هر مدرسه
- ۷- عمل به حقوق و مسئولیت های شهروندی توسط هر بزرگسال
- ۸- کسب دانش و مهارت های لازم برای رقابت در اقتصاد جهانی

هشتم : حوزه های اساسی یادگیری در برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه

در کشورهای متمرکز :

- ۱- زبان ها ۲- ریاضی ۳- علوم ۴- مطالعات فنی ۵- مطالعات اجتماعی ۶- آموزش فردی و اجتماعی
- ۷- آموزش هنر ۸- تربیت بدنی ۹- مهارت های زندگی ۱۰- آموزش موسیقی
- ۱۱- آموزش اخلاق

در کشورهای نیمه متمرکز :

- ۱- زبان انگلیسی ۲- بهداشت و تربیت بدنی ۳- زبان هایی غیر از زبان انگلیسی (زبان دوم)

۴-علوم ۵-ریاضی ۶-جامعه‌شناسی و محیط زیست ۷-علوم اطلاعات و ارتباطات
۸-هنر ۹-طراحی و تکنولوژی ۱۰-تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات

در کشورهای غیر متمرکز :

تعیین استاندارد و معیار برای حوزه های یادگیری زیر:

۱-آموزش هنر ۲-مهارت حرفه ای، بهداشت ۳-مدیریت زندگی ۴-تربیت بدنی ۵-زبان های جهانی
۶-زبان انگلیسی ۷-مهارت های زبانی ۸-ریاضیات ۹-مطالعات اجتماعی ۱۰-تاریخ ۱۱-علوم

نهم : رویکرد های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه

در کشورهای متمرکز : رفتار گرایی ، مکانستیک و معلم مدار

در کشورهای نیمه متمرکز: رفتارگرایی ، شناخت گرایی ، ارگانستیک ، نیمه فعال و گرایش به مشارکت

در کشورهای غیر متمرکز : شناخت گرایی ، انسان گرایی ، ارگانستیک ، فعال و دانش آموز مدار

دهم : اصول و خط مشی های ارزشیابی در برنامه درسی ملی کشورهای مورد مطالعه

در کشورهای متمرکز :

۱- توجه فعالیت های ارزشیابی به تفاوت های جنسیتی و زمینه ها و تجارب قبلی
۲- هماهنگ سازی پیشرفت های دانش آموزان در حوزه دانش ، مهارت و ارزش های منسجم ، مرتبط
۳- تشریح چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری و بهبود عملکرد دانش آموزان از طریق ارائه بازخوردهای
حاصل از ارزشیابی

۴- بهبود برنامه های آموزشی و یادگیری از طریق بازنگری های منظم در سطح مدرسه و ملی
۵- تاکید بر خود ارزشیابی و ارزشیابی مستمر و استفاده از آن برای رفع اشکالات دانش آموزان
۶- ارائه سوال های تفکر برانگیز و انتقادی و تحلیلی برای بهبود فعالیت های آموزشی و تربیتی
۷- تاکید بر ارزشیابی و امتحان به عنوان بخشی از فرایند یاددهی و یادگیری

در کشورهای نیمه متمرکز:

- ۱- گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به اولیاء و مسئولان
- ۲- اهمیت دادن به پرونده فردی و تحصیلی دانش آموزان در فرایند آموزش
- ۳- استفاده از ارزشیابی به عنوان اهرم بازخورد فرایند یاددهی یادگیری
- ۴- لزوم بهره گیری از شیوه خودارزیابی در فعالیت های کلاسی
- ۵- تاکید برارئه بازخورد از فرایند آموزش به مسئولان ودست اندرکاران آموزشی و حکومتی
- ۶- ثبت نتایج به صورت کمی و کیفی در کارنامه تحصیلی دانش آموزان
- ۷- دخالت دادن تکلیف بیرون از مدرسه در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
- ۸- ذکر قابلیت ها و توانایی های دانش آموز در کارنامه
- ۹- توجه به توانایی ها وتفاوت های فردی در آزمون ها و ارزشیابی ها

در کشورهای غیرمتمرکز:

- ۱- تلفیق ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با فرایند یاددهی و یادگیری
- ۲- تاکید بر استفاده از ارزشیابی برای کمک به توسعه توانمندی های شهروندی
- ۳- هدایت ارزشیابی از حوزه شناختی به حوزه مهارتی
- ۴- تاکید بر حل مسئله ، تفکر خلاق، خلاصه کردن، استنتاج و استدلال در ارزشیابی
- ۵- تاکید بر توانایی های شناختی و غیر شناختی دانش آموزان در ارزشیابی مرحله ای و پایانی

یازدهم : ویژگی های الگوی پیشنهادی برنامه درسی ملی

- این الگو تلفیقی از الگوهای مطرح در طراحی برنامه های درسی ملی است اما با در نظر گرفتن شرایط و امکانات نظام نظام برنامه ریزی درسی ایران (کاهش تمرکز) جنبه ی کاربرد ی و عملی آن بیشتر است.
- ۱- این الگو از شش بخش اساسی تشکیل شده است که عبارتند از :
الف) بخش زیر ساخت های اجتماعی که در رأس الگو قرار گرفته است.
ب) بخش نیاز سنجی که بر مبنای ماهیت و آمال زیر ساخت های اجتماعی شکل می گیرد و از سه آبخور فلسفه ی تربیتی ، روان شناسی یادگیری و برخوردار است.
پ) بخش طراحی که براساس نتایج به دست آمده از نیاز سنجی به ترسیم نقشه و طرح مبادرت می شود.
ت) بخش روش شناسی که با توجه به ترسیم مبانی کلیدی برنامه، قبل از هرچیز اصول ، رویکردها و عناصر برنامه تعیین و انتخاب می گردد. سپس بر مبنای آن طی یک فرآیند تعاملی اهداف برمبنای اصول و

رویکردها انتخاب می شوند پس از آن از یکسو حوزه های یادگیری و از سوی دیگر فعالیت ها و تجارب نیز تعیین و سازماندهی می شوند. در این بخش به دلیل فرآیندی بودن دائماً بین عناصر و مؤلفه های برنامه ی درسی تعامل برقرار است.

ث) بخش اجرا یا سازماندهی که طی آن برنامه ی طراحی شده به معلمان، دانش آموزان و مسئولان عرضه می شود تا برای آنان کاملاً روشن و معنی دار شود.

ج) ارزشیابی یا اعتبار بخشی که براساس بازخوردهای حاصل از معلمان، دانش آموزان و صاحب نظران اعتبار برنامه اندازه گیری و سنجیده می شود تا در صورت تأیید در اختیار همه ی مخاطبان قرار گیرد.

طی یک فرآیند یاددهی - یادگیری برنامه ی درسی ملی دریافت و اجرا می شود و به این ترتیب از ستاد به صف حرکت می کند و این فرآیند اگر به درستی طراحی شده باشد، همواره تداوم می یابد. در این صورت است که دیدگاه ها، رویکردها و اصول مورد نظر در برنامه ی درسی ملی محقق خواهد شد.

توصیه ها و پیشنهادات

از مجموع یافته ها، تجزیه و تحلیل آن ها، تطبیق و تفسیر اطلاعات و نتایج به دست آمده می توان توصیه ها و پیشنهاداتی جهت روشن شدن مسیر پژوهش های آتی و عملیاتی کردن برنامه های درسی به ویژه زبان آموزی ارائه نمود:

۱- هر برنامه ی درسی لازم است ضمن تعیین دیدگاه ها و رویکردهای مناسب، الگوی انتخابی خود را قبل از شروع مراحل برنامه ریزی تعیین کند تا مسیر حرکت از ابتدا تا انتها مشخص شده باشد.

۲- برنامه ریزان و دست اندرکاران برنامه ریزی و تألیف لازم است ضمن مبادله ی اطلاعات با کشورهای دیگر، از نتایج و دستاوردهای به روز سایر ملل بهره بگیرند.

۳- مسئولان سازمان هایی نظیر سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، دفتر همکاری های بین المللی، دانشگاه آزاد اسلامی، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت، دانشکده های علوم تربیتی و زبان شناسی به پژوهش های تطبیقی بها داده و ضمن حمایت از آن ها، از یافته ها و دستاوردهای چنین مطالعاتی استفاده ی عملی نمایند.

۴- بهتر است در خصوص مطالعات تطبیقی، امکانات و امتیازاتی پیش بینی گردد تا پژوهشگر بتواند به اطلاعات و منابع مورد نیاز خود به آسانی دسترسی داشته باشد.

۵- بهتر است سازمان های استفاده کننده از این دست پژوهش ها، ضمن حمایت از آن، امکانات ویژه ای نظیر کشورهای دیگر پیش بینی کنند تا دستاوردهای چنین پژوهشی با کیفیت و کارایی بیشتری به آن سازمان بازخورد داشته باشد.

۶- برای اطمینان از نتایج به دست آمده و حصول یقین از نزدیکی تئوری با عمل لازم است زمینه های عملی برای حضور در کشورهای مورد مطالعه فراهم گردد تا امکان مشاهده و مطالعه ی عینی نیز میسر باشد.

۷- بهتر است مراکزی مثل دفتر همکاری های بین المللی، بخشی به همین منظور یعنی انجام مطالعات تطبیقی ایجاد کند تا در طول سال و به طور مستمر امر مطالعه و تطبیق و در نتیجه به روز کردن برنامه های درسی بومی عملی گردد.

۸- پیشنهاد می شود سازمان پژوهش، در دفتر برنامه ریزی و تألیف نیز بخش تازه ای به نام گروه مطالعات تطبیقی همانند گروه هماهنگی به وجود آورد تا هماهنگی های لازم بین گروه ها، کتابخانه، دفتر همکاری های بین المللی و سازمان های مرتبط با آموزش و پرورش مثل یونسکو و آسیسکو ایجاد گردد. علاوه بر این نتایج مطالعات تطبیقی کشور جمع آوری و در اختیار گروه های درسی گذاشته شود.

۹- بهتر است یکی از گام های اساسی در طراحی برنامه های درسی در مرحله ی نیازسنجی، اهتمام به مطالعات تطبیقی باشد تا قبل از هر اقدامی جایگاه برنامه ی درسی کشور در مقایسه با اقدامات جهانی تعیین شود. تا از صرف نیرو و سرمایه ی انسانی و مالی و زمان جلوگیری شود.

۱۰- پیشنهاد می شود دانشگاه آزاد و سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی از پژوهشگران علاقه مند و ذی صلاح دعوت به عمل آورد تا ادامه ی این پژوهش در دوره های راهنمایی و متوسطه نیز بررسی و مطالعه شود. این امر سبب می شود تا در برنامه ی درسی زبان آموزی مثل اکثر کشورهای پیشرفته اصول جامعیت، توالی و وسعت از آغاز تا پایان نظام آموزشی آموزش و پرورش روشن باشد. به نظر می رسد چنین اقدامی و عنایت به نتایج آن مسیر برنامه ریزی و تألیف کتب زبان و ادبیات فارسی را بیش از پیش هموار کند.

منابع فارسی

۱- آقازاده، احمد، آموزش و پرورش تطبیقی تهران، سمت ۱۳۸۱.

- ۲- آنابل نلسون، طراحی برنامه درسی، ترجمه ی یوسف رضاپور، سمت ۱۳۸۰.
- ۳- آلن. سی. ارنشتاین، فرانسیس پی. هانکینس، مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه ی درسی، ترجمه ی سیاوش خلیلی شورینی، انتشارات یادواره ی کتاب ۱۳۷۳.
- ۴- بوتان، کوی، آموزش و پرورش تطبیقی، ترجمه ی محمد یمینی دوزی سرخابی، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۷۵
- ۵- تایلر، رالف، اصول برنامه ریزی درسی، ترجمه ی علی تقی پور ظهیر، نشر آگاه ۱۳۷۶.
- ۶- پارسا، محمد، روان شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه ها، مؤسسه انتشارات بعثت، چاپ اول، ۱۳۷۰.
- ۷- جویس و دیگران، الگوهای تدریس، ترجمه محمد رضا بهرنگی، انتشارات مولف، ۱۳۸۲.
- ۸- چت مایر، ترجمه ی خدایار ابیلی، آموزش تفکر انتقادی، سمت، ۱۳۷۴.
- ۹- دوورژه، موریس، روش های علوم اجتماعی، تهران، امیرکبیر، ۱۳۶۲.
- ۱۰- سورندرا ورما، برنامه ی درسی و چهارچوب استانداردها، ترجمه نادرقلی قورچیان و حسن ملکی، انتشارات فراشناختی اندیشه، ۱۳۸۰
- ۱۱- سیف، علی اکبر، روان شناسی پرورشی (ویراست نو)، انتشارات آگاه، ۱۳۷۹.
- ۱۲- سیلور، جی. گالن ویلیام ام. الکساندر، آرتور جی. لوئیس، برنامه ریزی درسی، ترجمه ی غلامرضا خوی نژاد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۲.
- ۱۳- شعاری نژاد، علی اکبر، روان شناسی یادگیری، تهران، توس، ۱۳۶۲.
- ۱۴- _____، _____، فلسفه ی آموزش و پرورش، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران ۱۳۶۵.
- ۱۵- شریعتمداری، علی، اصول و فلسفه ی تعلیم و تربیت، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۶.
- ۱۶- _____، _____، چند مبحث اساسی در برنامه ریزی درسی، تهران، سمت، ۱۳۷۵
- ۱۷- _____، _____، پرورش تفکر، انتشارات جامعه پژوهشگران (وابسته به مؤسسه پژوهشی ابن سینا)، ۱۳۷۸.
- ۱۸- صفوی، امان الله، کلیات روش ها و فنون تدریس، تهران، معاصر، ۱۳۷۰.
- ۱۹- عصاره، علی رضا، مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش، انتشارات یادواره کتاب، ۱۳۸۶.
- ۲۰- فتاحی و اجارگاه، کورش، اصول برنامه ریزی درسی، ایران زمین، ۱۳۷۷.
- ۲۱- قریشی، سعید، برنامه درسی ملی و چایگاه آن در نظام آموزشی، دبیرخانه شورای علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۱۳۸۲.
- ۲۲- قورچیان، نادرقلی و فروغ تن ساز، سیمای روند تحولات برنامه درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی و وزرات فرهنگ و آموزش عالی، تهران ۱۳۷۶.
- ۲۳- کدیور، پروین، روانشناسی تربیتی، سمت ۱۳۷۹.

- ۲۴- لوی ، رالف ، برنامه ریزی درسی مدارس ، ترجمه ی فریده ی مشایخ ، تهران ، مدرسه ، ۱۳۶۲.
- ۲۵- محسن پور، بهرام، آموزش و پرورش تطبیقی ، مجله ی پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، شماره ۱۱ و ۱۲ ، ۱۳۷۸.
- ۲۶- ملکی، حسن ، برنامه ریزی درسی ، انتشارات مدرسه چاپ اول ، تابستان ۱۳۷۶.
- ۲۷- مهر محمدی، محمود، بررسی تطبیقی برنامه ریزی درسی ایران و آلمان، فصلنامه ی تعلیم و تربیت، دوره ی نهم، ش ۳۵ و ۳۶ ، ۱۳۷۲.
- ۲۸- _____ ، _____ ، تاملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه ریزی درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت ، شماره ۴۱-۴۲ ، ۱۳۷۶.
- ۲۹- _____ ، _____ ، دیدگاههای برنامه درسی و مدل های تدریس ، فصلنامه ی تعلیم و تربیت، سال هفتم، شماره ۲، تابستان ۱۳۷۰.
- ۳۰- میرزابیگی، علی، برنامه ریزی درسی و طرح درس، تهران، یسطرون، ۱۳۸۰.
- ۳۱- نادری ، عزت الله و دکتر مریم سیف نراقی، روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، دفتر تحقیقات و انتشارات بدر، چاپ پنجم ، ۱۳۷۲
- ۳۲- نقیب زاده، میرعبدالحسین ، نگاهی به فلسفه ی آموزش و پرورش، نشرطهوری، ۱۳۶۵.
- ۳۳- نوروزی و دیگران، روش ها و فنون تدریس، تهران، پیام نور، ۱۳۷۸.
- ۳۴- هرگنهان، بی. آر. متیو اچ. السون، ترجمه علی اکبر سیف ، مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، نشر دانا ۱۳۷۴.
- ۳۵- یارمحمدیان، محمد حسین، اصول برنامه ریزی درسی، انتشارات یادواره ی کتاب، ۱۳۷۷.
- ۳۶- یمینی دوزی سرخابی، محمد، ضرورت و اهمیت مطالعات و پژوهش های تطبیقی، فصلنامه ی تعلیم و تربیت، دوره ی ۱۵، شماره ی ۵۹ ، ۱۳۷۸ .

منابع انگلیسی

- 1- Becher, T. (1989) . The national curriculum and the implementation gap, Inpreedy M.(ed) . Approaches to curriculum management, Milton Keynes, open university press.
- 2- Brady, L. (1995). Curriculum development. prentice- Hall, New york and

Landon.

- 3-Beauchamp, G. A(1981). Curriculum theory. Itascalt .F . E .peacock.
 - 4-Center for Psychology in Schools & Eudcation APA Education Directorate, 750 First St, N. E . washington , DC (2002) , Learner – centered Psychological Principles : A Framework for School Redesign & Reform.
 - 5-David Nunan,(1989).The Learner–Centred Curriculum ,Combridge university press.
 - 6-Glen hass,(1994). Curriculum planning a new approach.
 - 7-Hamachek, Don(1977).Humanistic Psychology : Theoretical – philosophical, Framework & Implication for Teaching , New York, Academic Press.
 - 8-Hasen,p.T.et al(1994). Curriculum history.National profiles.
 - 9-Smylie,M.A.(1994). Curriculum development . International encyclopedia of education.
 - 10-Zais .R. (1976). Curriculum : Principle & Foundations, Crowell Company.
- Abramson, Larry (2007, January 1). Conversation calls for National Education Curriculum. etrieved May 2, 2007, from National Curriculum Web site: <http://www.parent.org.uk/national.htm>
- Give us freedom to teach Madeleine Brettingham. The Times Educational Supplement. London:Nov 17, 2006. Iss. 4712, p. 1
(2003, October 3). Education in UK. Retrieved May 2, 2007, from Education in the UK System Web site:
http://www.news.bbc.co.uk/1/hi/education/UK_systems/93541.htm
- Henning, John E. Education. Chula Vista:Summer 2006. Vol. 126, Iss. 4, p. 729-737 (9 pp.)
- Kamotsu, Shigehisa (1999, November 22). International Education Journal. Retrieved May 2, 2007, from Japanese Education Web site:
<http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n5/4komatsu/paper.pdf>
- National curriculum could dent education standards: Iemma AAP General News Wire. Sydney:Oct 6, 2006. p. 1
- Rationing Education In an Era of Accountability Jennifer Booher-Jennings. Phi Delta
- National curriculum guidnelines on early childhood education and care in finland, publications of the ministry ofeducation,2005.
- National curriculum in zagreb, ministry of science, Education Sports , 2007
- National curriculum fremework for school education in india, national council of educational research and training, 2005.

پیوست