Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.8 (4); 2016, 119-158

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال چهارم، شمارهٔ ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۱۵۸-۱۱۹

برنامه درسی ملی:
تجربه های جهانی چه می گویند؟

National Curriculum:
What Do International Experiences Say?

نادر سلسبیلی[۱]
N. Salsabili (Ph. D)

چکیده :مجموعهٔ تجارب و برداشتها، روند ها وجوانب کوشش های صورت گرفته در حوزه برنامه درسی ملی در نظامهای آموزشی مورد هدف، شامل ده کشور در چهار قاره جهان در قالب شش مؤلّفه زیر که در واقع ملاک ارزیابی و ترسیم تصویری از تجارب و برداشت های این نظامها از برنامه درسی ملی بوده است، مورد تحلیل و ارزیابی و جمع بندی قرار گرفته اند. مولفه های شش گانه ارزیابی شامل:۱- هدفها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی، ۲- برداشتها و مفهوم سازی ها از برنامه درسی ملی، ۳- الزاماتِ قبلی، زمینه سازی ها، شرایط پذیرش، ٤- ویژگی های ساختاری و اجرایی، ٥- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روند های نوآورانه، ٦- توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی، بوده است. مطالعه انجام شده، از نوع توصیفی و تحلیلی در حوزه برنامه درسی ملی است و از طریق بررسی نظری (تحلیل اسنادی کیفی) به قصد تحلیل و بازنمایی ویژگی های نظام های آموزشی جهانیِ مورد هدف باتوجه به ملاک های شش گانه، انجام شده است. با بررسی و تامّل مجددِ یافته های بدست آمده از جستجوگری در حوزه برنامه درسی ملی در نظامهای اموزشی مورد هدف، مقاله به جمع بندی و نتیجه گیری با توجه به مولفه های شش گانه پرداخته و توصیه هایی برای توجه به موضوع برنامه درسی ملی، ویژگی هدفها و عناصر آن، زمینه سازیها و الزامات و ویژگیهای ساختاری و روند های نوآورانه در تدوین آن، عرضه کرده است.

واژگان کلیدی:برنامه درسی ملی، تجارب نظامهای آموزشی جهانی، برداشت و مفهوم سازی برنامه درسی ملی، ارزیابی ویژگی های اساسی، برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، دیدگاههای برنامه درسی،

Abstract: The conceptions, practices and efforts of some education systems in ten countries and four continents of the world, in area of national curriculum, have been reviewed and analyzed in this inquiry to represent a brief look of their experiences and obtain some guidelines for delineating and developing national curriculum. The methodology in this inquiry has been descriptive and analytical research with emphasis on the qualitative dimension of inquiry. The selection of educational systems as inquiry sample has been purposeful. Data gathering from the countries has been done through the six components of the inquiry which are the main criteria in reviewing, assessing and delineating national curriculum practices and conceptions in these education systems. They are as below: 1- goals and other curriculum main elements; 2- conceptions and theorization; 3- necessities, preconditions and foregrounds; 4- structural and implementation characteristics; 5- attention to school based curriculum development; and 6- interest to the field of curriculum orientations.

Key words: National Curriculum, conceptions and practices, Global education systems experiences, Assessing main characteristics, Curriculum orientations, School based curriculum development

۱عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش رایانامه Nadersalsabili@gmail.com

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

مقدمه

مفهومی به نام برنامهٔ درسی ملی که باهدف و جایگاه و ویژگی‌هایی خاص تولید می‌شود و عمدتاً شاخص‌های راهنمایی برای تنظیم و تدوین برنامهٔ درسی و اجرای آموزش‌ها در سطوح پائین تر در یک کشور فراهم می‌کند، در دهه‌های اخیر مطرح گردیده است. مطرح‌شدن برنامهٔ درسی ملی در حوزهٔ نظری و کلاسیک برنامهٔ درسی را تا حدود زیادی در حرکت‌های استاندارد کردن و استانداردسازی برنامهٔ درسی و آموزش‌ها می‌توان دید. تدوین برنامهٔ درسی ملی در نظام‌های آموزشی با هدف‌های گوناگونی دنبال می‌شود. در بعضی نظام‌هایی که تنوع آموزشی قابل‌توجهی دارند و تفاوتی میان سطح کیفی آموزش در مناطق مختلف شهری و روستایی و استان‌های مختلفش وجود دارد، برنامهٔ درسی ملی به معنای ایجاد یکنواختی استانداردها در سرتاسر کشور و ایجاد حداقل معیارهایی برای اجرای آموزش‌ها و برنامه‌های درسی است و برنامهٔ درسی ملی، برای ایجاد هماهنگی و عدالت آموزشی در کشور مطرح می‌شود. در بعضی نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز یا نیمه‌متمرکز با جغرافیای گسترده کشوری و عمدتاً نظام فدرالی و همچنین کشورهای متأثر از تحولات سیاسی- اجتماعی عمیق و دموکراتیک، معمولاً تدوین برنامهٔ درسی ملی به قصد تقویت هویت ملی مردم‌سالار و عملکرد ملی آگاهانه‌تر، ایجاد مجموعه‌ای از توانایی‌های اساسی برای فراگیران در سطح ملی برای مواجهه با پیچیدگی‌های جهانی‌شدن و اعتلای فرهنگ عمومی و ایجاد هماهنگی بیشتر از جهت کیفیت آموزش‌ها بین مناطق مختلف کشور است. در بعضی نظام‌های آموزشی محافظه‌کار، تدوین برنامهٔ درسی ملی به عنوان سازوکار نظم‌دهنده و انضباطی است. برنامهٔ درسی ملی ابزار نیرومندی برای محدود کردن انحراف از خط تعیین‌شده و اطاعت بیشتر از مقررات وضع شده از طریق منظم کردن فعالیت‌های آموزشی مدارس و نظارت بر کار آن‌هاست. در مواردی نیز، در نظام‌های آموزشی مبتنی بر فرضیات فلسفی ایدئولوژیک، برنامهٔ درسی ملی در جهت تقویت گفتمان اجتماعی تسلّط- تبعیت، خط‌مشی «دانش رسمی» را تعیین می‌کند. به هر حال، به نظر می‌رسد در حوزهٔ برنامهٔ

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

درسی ملی با طیفی از برداشت‌ها و جهت‌گیری‌ها در نظام‌های آموزشی مختلف مواجهیم.

در این مطالعه نیز هدف جستجوگری و کندوکاو در برداشت‌ها، جوانب مختلف کوشش‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی مورد هدف در پرداختن به پدیده‌ای به نام برنامهٔ درسی ملی بوده است تا در پرتو آن به خطوط راهنما و توصیه‌هایی برای توجه به موضوع برنامهٔ درسی ملی، هدف و جایگاه، زمینه‌سازی‌های مورد نیاز، ویژگی‌های اساسی و ساختارهای تدوین و اجرای آن دست‌یافته شود.

روش

مطالعهٔ انجام شده مطالعه‌ای توصیفی و از طریق بررسی نظری و استنتاج قیاسی (تحلیل اسنادی کیفی) به قصد ارزیابی ویژگی‌های نظام‌های آموزشی جهانی مورد هدف در ارتباط با برنامهٔ درسی ملی و با توجه به ملاک‌های شش‌گانهٔ ارزیابی بوده است. ملاک‌های ارزیابی ویژگی‌هایی هستند که در ارتباط با اجزا و عناصر اصلی تشکیل‌دهنده برنامهٔ درسی ملی در شکلِ مقولات مفهومی قابل تطبیق و ارزیابی در نظر گرفته شده‌اند. شامل: ۱. هدف‌ها و دیگر عناصر اصلی برنامهٔ درسی، ۲. برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی، ۳. الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش، ٤. ویژگی‌های ساختاری و اجرایی، ۵. توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه، ٦. توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی. این ملاک های شش گانه با توجه به بررسی چارچوب نظری و تجربی حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی با تأکید بر بحث برنامهٔ درسی ملی[1] و دیدگاه‌های برنامهٔ درسی[1] به‌دست‌آمده‌اند و مبنای تحلیل و مقایسه برنامهٔ درسی ملی تدوین شده این کشورها و کندوکاو در ویژگی‌های و شرایط آن‌ها قرار گرفته اند.

۱. منابع و آثار مرتبطی چون: الیوا (۲۰۰۵)، برادی(۱۹۹۵)، مطالعات دانشگاه آلبرتا(۲۰۱۲) در شکل دهی آیندهٔ برنامه‌ریزی درسی در آلبرتا، مارش(۱۹۹۰)، اَپل(۱۹۹٦،۲۰۰۳)، فولان(۱۹۹۱)، و رادو(۲۰۱۰) در ارتباط با برنامهٔ درسی ملی.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

نمونه انتخاب‌شده از کشورهای مورد هدف با توجه به نمونه‌گیری زنجیره‌ای یا گلولهٔ برفی در پژوهش کیفی (ابوالمعالی، ۱۳۹۱: ۱۲۲) بوده است که انتخاب این کشورها در روش نمونه‌گیری مذکور با توجه به سوابق کوشش‌های آنها در زمینهٔ برنامهٔ درسی ملی یا استانداردسازی پیامدهای برنامه‌های درسی در سطح ملی، بررسی پژوهشهای انجام شده و پیشینهٔ تجربیات اساسی نظام‌های آموزشی و شناختی که از منابع مختلف وگزارشهای تجربیات انجام شدهٔ آنها در چهار قارهٔ جهان در مراحل مختلف و به مرور بدست می‌آمد، با تأکید بر گسترده و تاثیرگذار بودن کوشش‌های آن کشور در حوزهٔ برنامهٔ درسی ملی در منطقه مربوط مثل چین، ژاپن، استرالیا در آسیا، یا انگلستان و فنلاند در اروپا و یا قابل مقایسه بودن با ایران از جمله در مورد کشورهایی چون ترکیه و مالزی، انجام شده است. ده کشور در چهار قارهٔ جهان برای بررسی و مقایسه انتخاب‌شده‌اند. الف- از آسیا و اقیانوسیه: کشورهای استرالیا، چین، ژاپن، هند و ب- کشورهای مسلمان ترکیه و مالزی؛ پ- از اروپا: انگلستان، فنلاند؛ ت- از افریقا، کشور افریقای جنوبی؛ و ج- از امریکا کشور ایالات‌متحده امریکا؛ مجموعه نظام‌های آموزشی مورد هدف بوده‌اند.

داده‌های کمّی و اطلاعات کیفی از بررسی و تحلیل اسناد و منابع مختلف نوشتاری (کتاب‌ها، گزارش‌ها، مقالات، نمونه برنامه‌های درسی ملی و راهنماهای تدوین شده) و نشریات برخط (از طریق سایت‌ها و بانک‌های اطلاعاتی) در نگاهی جهانی پیرامون برنامهٔ درسی ملی تدوین شده در نظام‌های آموزشی موردِ هدف که در فوق معرفی شدند جمع‌آوری‌شده است.

---

۱. منابع و آثار مرتبطی چون: آیزنر(۱۹۹٤و ۱۹۷٤)، مک نیل(۲۰۰٦)، شوبرت(۱۹۸٦)، شورت(۱۹۸٦)، میلر(۱۹۸٦)، پاینار(۱۹۹۱)، سیلر و الکساندر(۱۹۸۱)، ارنشتاین و هانکینز(۲۰۰٤)، وایلز و باندی(۱۹۹٤)، اونیل(۱۹۸۳)، بولوتین ژوزف و دیگران (ترجمه مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۹) در حوزهٔ دیدگاههای برنامهٔ درسی.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

یافته‌ها

نتایج حاصل از تجزیه‌وتحلیل داده‌های گردآوری‌شده از نظام‌های آموزشیِ‌مورد هدف در قالبِ شش مؤلفهٔ اصلی تشکیل دهنده که ذکرِآن رفت، به تفکیک به شرح زیراست:

الف- بررسی برداشت‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی جهان در حوزهٔ برنامهٔ درسی ملی در قارهٔ آسیا و اقیانوسیه:

۱- استرالیا: مجموعه بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: وات (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای با عنوان «از مشارکت برنامهٔ درسی ملی تا سازگاری ملی در پیامدهای برنامهٔ درسی»، آلن رِید[1] (۲۰۰۵) که مطالعهٔ مهمی با عنوان تفکری دوباره در مشارکت برنامهٔ درسی ملی انجام داده است، مجموعهٔ تدوین شده با عنوانِ »بررسی و بازبینی نظام‌های آموزشی» انجام شده توسط وزارت آموزش‌وپرورش استرالیا (۲۰۱۰)، گزارش پژوهشی مقایسه‌ای تدوین شده توسط دپارتمان آموزش‌وپرورش انگلیس (۲۰۱۱) که تصویری از نظام برنامهٔ درسی استرالیا نیز مطرح می‌کند و بالاخره بررسی بیانیهٔ ملبورن (۲۰۰۸)، موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهد:

۱-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- تا قبل از بیانیه ملبورن (۲۰۰۸) چیزی به نام برنامهٔ درسی ملی (همگانی در کل ایالات و قلمروهای کشور استرالیا) وجود نداشت، به بیانی دیگر، قبل از آن‌یک برنامهٔ درسی ملی به مفهوم واقع در استرالیا نبوده است.

- برنامهٔ درسی استرالیایی، دانش پایهٔ مشترک، فهم و دریافت، مهارت‌ها و توانائی‌های عمومی مهم برای تمام دانش‌آموزان استرالیایی را تنظیم می‌کند. آن حقِ یادگیری دانش‌آموزان را به عنوان بنیادی برای یادگیری آیندهٔ آن‌ها، رشد و مشارکت فعال آن‌ها در جامعه محلی استرالیایی را توصیف می‌کند.

1. Reid, Alan

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

۱-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- برنامهٔ درسی ملی مبتنی بر توانائی‌ها به عنوان برداشت اصلی مورد تأکید است. توانایی‌های اساسی نمایانگر توانایی‌های شخصی مورد نیاز برای زندگی کردن، حفظ و نگهداری ارتباطات و شهروند بودن در قالب ملت- دولت در دنیایی است که به سمت جهانی‌شدن می‌رود. توانایی کاردانشی، چون دسترسی به اطلاعات، تحلیل کردن، مفهوم ساختن، تصمیم‌گیری، پاسخ دادن، فهم چشم‌اندازهای متفاوت، استدلال اخلاقی، طرح مسئله و کاوشگری؛ خود اداره کردن؛ کار دسته جمعی؛ فهمِ درون فرهنگی؛ رفتار اخلاقی؛ و صلاحیت اجتماعی مورد تأکیدند.

۱-۳- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- تولید توانایی‌ها می‌باید از طریق مشارکت و گفتمانِ ملیِ حرفه‌ای به دست آیند؛ برنامهٔ درسی می‌باید امکان‌پذیر و شُدنی باشد، زمان و منبع در دسترس معلمان و دانش‌آموزان را در نظر بگیرد و همین‌طور، زمانی که نوعاً یادگیری مفاهیم و اندیشه‌های پیچیده به درازا می‌کشد. برنامهٔ درسی می‌باید روی یک‌پایه‌ای از شواهد قوی مرتبط با یادگیری، دانش و روش تربیتی و آنچه در ممارست حرفه‌ای کار می‌کند بنا شود و آن می‌باید معلمان را تشویق کند تا تجربیات و برزیدن هایشان را به صورت نظام‌دار تحلیل و ارزشیابی کنند.

۱-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- در ساختار آموزشی و برنامهٔ درسی غیرمتمرکز و گسترده‌ای چون استرالیا، مشارکت با تمام بخش‌ها و حکومت‌ها [ایالت‌ها و سرزمین‌ها] یک خط‌مشی ملی را چارچوب می‌دهد و از حکومت‌های ایالات و سرزمین‌ها خواسته می‌شود تا سازگاری و همسانی ملی بزرگ‌تری را برپا کنند.

- با آغازِ فرمان یاری‌کردن مدارس (یادگیری باهم- پیشرفت از طریق انتخاب و فرصت) در ژانویه ۲۰۰۵ یک مجموعه‌ای از ۱۱ خواسته مرتبط با اولویت‌های ملی حکومت استرالیایی برای آموزش‌وپرورش، که نهادهای آموزشی می‌باید متحقق سازند تا منابع مالی برای مدارس را کسب کنند، مطرح گردید.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

۱-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- در نظام غیرمتمرکزی چون استرالیا ضمن توجه به عناصر ملی همگانی و رویکردی که یکپارچگی برنامهٔ درسی ملی را بازنمایی می‌کند، در عین حال اجازه می‌دهد تا فضای مهم و معناداری هم برای تفسیر کردن محلی و بومی وجود داشته باشد.

- برنامهٔ درسی می‌باید به قلمروهای حقوقی[ایالات]، نظام‌ها و مدارس اجازه دهد تا آن را به راهی به اجرا درآورند که دانش تخصصی معلمان را بها دهد و دیگر آنکه نیازها و علائق آشکار در بافت‌های محلی را منعکس کند.

۱-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- در استرالیا، الگوی پیشنهادی مشارکتی برای برنامهٔ درسی ملی از تحلیل بستر و بافت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی معاصر، جامعهٔ شهری و ایالتی، تحولات اقتصادی جهانی، هویت‌های فردی و اجتماعی استرالیا نشأت گرفته است.

۲- چین: مجموعهٔ بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون ژونگ(۲۰۰٦) که در مورد زمینهٔ بحران آموزشی، نیاز تحول و روند اصلاح برنامهٔ درسی در چین نکات مهمی مطرح می‌کند، گو۱(۲۰۱۲) که معتقد است چین در حال دگرگون کردن نظام آموزش‌وپرورش از طریق یک اصلاح برنامهٔ درسی گسترده ملی است، گزارش رئوس اصلاح برنامهٔ درسی آموزش‌وپرورش پایه در سال ۲۰۰۱، رسالهٔ پژوهشی کیوای۲ (۲۰۱۱) در دانشگاه تنسی که حاوی بررسی عمیق و نقادانه‌ای در مورد نظام آموزشی چین و حرکت آن بین تمرکزگرایی و تمرکززدایی است و تغییرات در هدایت برنامهٔ درسی پس از سال ۱۹۸٦ را دنبال می‌کند و همچنین منابعی چون لی (۲۰۰۵) و فولان (۲۰۰٦/۲۰۰۵) که از صاحب‌نظران برجسته حوزهٔ برنامهٔ درسی و نظام‌های آموزشی هستند، موارد زیر را با توجه به شش مؤلفهٔ اصلی مورد نظر نشان می‌دهد:

1. Guo, Linyuan
2. Qi, Tingting

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

۲-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- در نظام آموزشی متمرکزی چون چین هدف از برنامهٔ درسی ملی برابر کردن کیفیت آموزش فراهم‌شده در مدارس از طریق استاندارد کردن محتوای آموزش و ایجاد انضباط و عدالت آموزشی در تمام مدارس و سرتاسر کشور است. درعین‌حال، در دههٔ اخیر توسعهٔ یک نظام آموزش‌وپرورش پایهٔ جامع و هماهنگ؛ بناکردن ساختارِ جدیدِ برنامهٔ درسی؛ بازتاب دادنِ محتوای برنامهٔ درسی مدرن؛ پیشبرد یادگیری سازنده؛ پیشبرد مردم‌سالاری و سازگار سازی برنامهٔ درسی و شکل دادنِ ارزیابی مناسب از دیگر اهداف اساسی بوده است.

۲-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- در نظام آموزشی متمرکزی چون چین برداشتی تجویزی مبتنی بر رابطهٔ تسلطی و نظمی سلسله مراتبی از بالا به پایین و در سه سطح شامل: سطح ۱: برنامهٔ درسی ملی، سطح ۲: برنامهٔ درسی استانی (ایالتی)، سطح ۳: برنامهٔ درسی سطح مدرسه وجود دارد.

۲-۳- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- پاسخگویی به چالش‌ها و فرصت‌ها در عصر جهانی‌شدن، از مهم‌ترین الزامات و زمینه‌سازی‌ها در اصلاح برنامه‌های درسی و تدوین برنامهٔ درسی ملی بوده است. این تغییر برنامهٔ درسی مقیاس بزرگ، از فرایندها و کوشش‌های پیچیده و چندبعدی چین در به قدرت رساندن نظام آموزشی‌اش دلالت می‌کند. اصلاح اساسی در حوزهٔ برنامهٔ درسی چین و استانداردهای برنامهٔ درسی ملی نتیجهٔ خواسته‌ها و تمایلات معدودی از مردم نیست، بلکه ناشی از وجود بحران در حوزهٔ برنامهٔ درسی است که به دولت فشار آورد تا این اصلاح را شروع کند و نظام آموزشی امتحان مدار که کهنه شده منسوخ گردد.

۲-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- در ساختار برنامهٔ درسی چین، برنامهٔ درسی ملی در واقع مرکز نظم‌دهنده و انضباطی نظام برنامهٔ درسی است و در راستای سیاست ترجیحی دولت مرکزی،

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

به آموزش‌وپرورش چین جهت می‌دهد. درعین‌حال، مدیریت برنامهٔ درسی به سمت یک کوشش متصل با حکومت مرکزی، حکومت‌های محلی و مدارس، تمرکززدایی می‌شود تا تناسب و ارتباط برنامهٔ درسی با موقعیت‌های محلی قدرتمندترگردد. استانداردهای برنامهٔ درسی ملی نیز یک چارچوب راهنمای عمومی و معیارهایی برای آموزش، ارزشیابی عملکرد مدارس و تدوین کتاب درسی فراهم می‌کند.

۲-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- به‌طور خلاصه، برحسب رئوس برنامهٔ اصلاحی(۲۰۰۱)، برنامهٔ درسی کوشش می‌کند تا سه تغییر شکل و دگرگونی را به اجرا درآورد: تغییر شکل و دگرگونی از «تمرکزگرایی» به سمت «تمرکززدایی» در خط‌مشی و سیاست برنامهٔ درسی، تغییر شکل از«برنامهٔ درسی علمی دیسیپلین محور» به «برنامهٔ درسی سازندگی جامعه‌محور» در پارادایم برنامهٔ درسی و تغییر شکل و دگرگونی از «یاددهی مأموریت محور» به‌سوی «یاددهی بر مدارِ کاوشگری» در پارادایم یاددهی.

۲-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- در چین، برای بهبود نظام آموزشی و کیفیت آن و همین‌طور آماده کردنِ شهروندانی بادانش و مهارت‌های لازم برای دنیایی که به صورت فزاینده‌ای به سمت جهانی‌شدن می‌رود، وزارت آموزش‌وپرورش رئوسِ اصلاح برنامهٔ درسی آموزش‌وپرورش پایه را با تأکید بر توجه به تحول فردی هر دانش‌آموز عرضه کرد..

۳- ژاپن: مجموعه بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون سرکار آرانی(۲۰۰۸)، الینگتون (۲۰۰۵)، کوماتسو (۲۰۰۲)، گزارش پژوهشی مقایسه‌ای تدوین شده توسط دپارتمان آموزش‌وپرورش انگلیس(۲۰۱۱) که تصویری از نظام‌های برنامهٔ درسی از جمله ژاپن را عرضه می‌کند، کتاب سال آماری یونسکو در مورد کشور ژاپن (UNESCO, 1999:2) و منابعی چون ویکزورِک[1] (۲۰۰۸) که نظام‌های آموزش‌وپرورش امریکا و ژاپن

1. Craig C. Wieczorek

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

را مورد وارسی قرار داده است، موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهد:

۳-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- در نظام‌های آموزشی تاحدودی متمرکز چون ژاپن برنامهٔ درسی مقرّر علاوه بر موضوعات اجباری، شامل آموزش‌های اخلاقی و فعالیت‌های ویژه است که از طریق دروس تلفیقی عرضه می‌شود. هدف دروس تلفیقی یاری‌رساندن به کودکان در یادگیری موضوعات میان برنامهٔ درسی از قبیل مطالعه محیط‌زیست، فهم و دریافت بین‌المللی و موضوعات مورد توجه خاصِ فرد فردِ کودکان است. یادگیری تجربی از قبیل تجربیاتی در طبیعت، تجربیاتِ زندگی اجتماعی، مشاهده، آزمایش کردن، مطالعهٔ میدانی و تحقیق و وارسی و کار روی پروژه، همین‌طور یادگیری از طریق حل مسئله را وارد برنامه می‌کند. بر تجربیات سازندهٔ یادگیری در برنامهٔ درسی تأکید می‌شود.

۳-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- فلسفهٔ مبنایی استانداردهای موجود ملی و برداشت از برنامهٔ درسی ملی، تقویت توانائی‌های اساسی یادگیری در دانش‌آموزان است. توانا ساختن کودکان برای کسب یک رشد و تحول متوازن و مجهز کردن آن‌ها برای سرکردن با تغییرات اجتماعی. روی توسعهٔ کیفیت‌ها و مهارت‌هایی متمرکز شود که دانش‌آموزان را قادر سازد تا مسائل را برای خودشان شناسایی کنند، به صورت مستقل فکر کنند، به صورت مستقل قضاوت کنند و مسائل را به صورت اثربخش‌تری چارچوب دهند و حل کنند.

۳-۳- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- یکی از مهم‌ترین الزامات و زمینه‌سازی‌های استانداردهای برنامهٔ درسی ملی در ژاپن آنست که معلمان مدرسه می‌باید فلسفه‌های پایه‌ای استانداردهای جدید را بفهمند. آن‌ها باید قادر باشند تا برنامهٔ درسی مناسب و درخور را در مدرسه‌هایشان طراحی کنند، شرایط واقعی مدرسه و جامعه محلی را در نظرگیرند.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

– از مهم‌ترین دلایل بازنگری و ایجاد تغییرات برنامه‌های درسی در ژاپن، مواردی بدین شرح بوده است : ۱. تقاضای دائماً رو به فزونی مردم برای هم‌زمانی و همگامی برنامه‌های آموزش‌وپرورش با تحولات روزانه؛ ۲. نیازهای اجتماعی و فرهنگی عصر جدید اطلاعاتی و ارتباطی؛ ۳. اساسی بودنِ داشتنِ تمهیدات و تدارکات ضروری که فراخور نیازهایِ قرن بیست و یکم هستند؛ ٤. تقاضای عمومی برای آموزش‌وپرورش مادام‌العمر ۵. موقعیت ژاپن در زمینهٔ بین‌المللی.

۳-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- در ژاپن، وزارت آموزش‌وپرورش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری و... یا همان مونبوشو خطوط راهنمای ملی برای برنامهٔ درسی مدارس را تعیین می‌کند و استانداردهای برنامهٔ درسی ملی هر ده سال یک‌بار برای اینکه با زمان مطابقت داشته باشد، بازنگری می‌شوند. در ساختار برنامهٔ درسی ژاپن، مدارس در انطباق با قانون آموزش‌وپرورش مدارس و استانداردهای ملی برنامهٔ درسی، برنامهٔ درسی خودشان را سازمان می‌دهند و برنامهٔ درسی معمولاً با همکاری معلمان و همکاران آن‌ها تدوین می‌شود.

۳-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- در نظر گرفته شده تا هر مدرسه‌ای برنامه آموزشی خودش را در راستای قوانین و استانداردهای برنامهٔ درسی ملی مرتبط تنظیم نماید، ضمن این‌که شرایط و مشخصات واقعی مدرسه و هر جامعهٔ محلی را کاملاً مورد توجه قرار دهد. گرچه استانداردهای برنامهٔ درسی ملی توسط وزارت آموزش‌وپرورش، فرهنگ، ورزش و فناوری تعیین می‌شود، [اما] مقامات آموزشی محلی و مدارس اخیراً در ارتباط با تعیین اینکه بهترین برنامهٔ درسی برای دانش‌آموزان چیست، از اقتدار بیشتری برخوردار شده‌اند.

۳-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- به نظر می‌رسد ژاپنی‌ها در مجموع بر آموزش‌وپرورش متوازن و پایه و در ارتباط با برنامهٔ درسی بر تلفیقی دیدگاهی مبتنی بر رشد متوازن شناختی،

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

انسانی و اجتماعی تأکید دارند. مطابقت با شرایط زمانه، پیشرفت‌های نوآورانه علمی، فناورانه و ارتباطی، اقتصادی و محیط‌زیستی در نگاهی جهانی، از معیارهای جهت دهنده به دیدگاه برنامهٔ درسی در ژاپن است. ژاپنی‌ها از استانداردهای یکنواخت ساختارزدایی می‌کنند، از فشارهای امتحانات ملی دوری می‌گزینند، روی علائق و توان بالقوه هر دانش‌آموز بیشتر متمرکز می‌شوند. ژاپنی‌ها اعتقاد دارند مدارس نه تنها باید مهارت‌های علمی را یاد بدهند بلکه خصیصه‌های خوب شخصیتی را نیز باید بیاموزند.

٤-هندوستان: مجموعهٔ بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: خط‌مشی ملی آموزش‌وپرورش(NPE, 1986) و برنامه عمل(POA, 1992)، گزارش شورایِ ملی پژوهش آموزشی و تعلیمات[1] هندوستان (۲۰۰۵)، مقالهٔ هانزلکا[2](۲۰۰۷) با عنوان «چارچوب برنامهٔ درسی ملی هندوستان یادگیری فعال را پرورش می‌دهد»، سند چارچوب برنامهٔ درسی ملی بازنگری شدهٔ هندوستان (۲۰۰۵)، گزارش خط‌مشی و صحنهٔ عمل برنامهٔ درسی ابتدایی همگانی در هندوستان (۲۰۱۳) و گزارش مطالعاتی کیدوایی و همکاران او (۲۰۱۳)، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

٤-١- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- با توجه به چارچوب برنامهٔ درسی ملی جدید(۲۰۰۵)، تغییرات معنی‌داری در جهت متناسب‌تر ساختن آموزش‌وپرورش بازمان حاضر و نیازهای آینده و سبک کردن فشارهایی که کودکان امروزه با آن سر می‌کنند، توصیه‌شده‌اند. چارچوب برنامهٔ درسی ملی(NCF) نرم‌تر کردن محدوده‌های موضوعی را توصیه می‌کند تا کودکان طعمی از دانش تلفیق‌شده و لذت فهمیدن را بچشند. در هندوستان علی‌رغم گوناگونی قابل‌توجه رویکردها، مضمونِ «یادگیری» برای کودک، در هر مدرسه‌ای، از بیشترین تأکید به عنوان هدف برخوردار است.

1 . National Council of Educational Research and Training (NCERT)
2 . Richard Hanzelka

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

چارچوب برنامهٔ درسی ملی(NCF) توجهی به چهار زمینهٔ دیگر برنامهٔ درسی نیز معطوف می‌کند: کار؛ هنرها و میراث هنرهای دستی؛ بهداشت و تربیت‌بدنی و صلح.

٤-٢- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- هندوستان طبق قانون اساسی‌اش به عنوان یک جامعه سکولار، تساوی طلب و کثرت‌گرا، که روی ارزش‌های عدالت اجتماعی و برابری بنا شده است، در نتیجه برداشتی مبتنی بر ایجاد بعضی توانائی‌های اساسی یادگیری چون: استقلال تفکر و عمل، حساس بودن نسبت به رفاه و آسایش و احساسات دیگران، یادگیری پاسخ به موقعیت‌های جدید به روشی منعطف و خلاق مورد تأکید است. همچنین از دیگر مفهوم‌سازی‌ها، داشتن زمینه و تمایل قبلی به سوی مشارکت در فرایندهای مردم‌سالارانه و توانایی کار در جهت مشارکت و همراهی کردن در فرایندهای اقتصادی و تغییر اجتماعی است.

٤-٣- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- از توصیه‌ها و خطوط راهنما در چارچوب برنامهٔ درسی ملی(۲۰۰۵) آنست که: ۱. برنامهٔ درسی باید تجربه و فضای کافی برای گفتمان و گفتگو در مدرسه برای ساختن پایبندی‌های اساسی در کودکان را فراهم کند؛ ۲. استقلال فکر و عمل که تواناییِ تصمیم سازیِ ارزش‌مدار را تقویت می‌کند؛ ۳. حساس بودن و توجه به احساسات و عواطف و رفاه دیگران، همراه بادانش و فهمی از جهان؛ ٤. یادگیری [چگونه] آموختن و تمایل به نیاموختن و دوباره آموختن به عنوان وسایلی برای پاسخگویی به موقعیت‌های جدید به طریقی منعطف و خلاق؛ ۵. افزایش قدرت انتخاب در زندگی و توانایی شرکت کردن در فرایندهای مردم‌سالارانه.

٤-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- در هندوستان بین جنبهٔ نظری، برنامهٔ عمل وخط‌مشی ملی آموزش‌وپرورش و آنچه در عمل به اجرا درمی آید تفاوت قابل توجهی وجود دارد. خط‌مشی ملی

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

آموزش‌وپرورش بر تناسب و ارتباط، انعطاف‌پذیری و کیفیت آموزش به عنوان ویژگی‌های چارچوب برنامهٔ درسی ملی تأکید دارد، در حالی که از چالش‌های ساختاری و موانع اجرایی بین نظر و عمل در هندوستان کتاب‌های درسی است که هنوز، به اینکه اولین و تنها منبع برای آموزش‌وپرورش در مدارس باشند، ادامه می‌دهند. فقدان منابع برای معلمان کار آن‌ها آن را مشکل‌تر کرده تا مواد یاددهی یادگیری را در تکمیل استفاده از کتاب‌های درسی، تدوین کنند. این در حالی است که خط‌مشی فرمان (۲۰۰۹) از دپارتمان‌های محلی آموزش‌وپرورش می‌خواهد رویکردی تلفیقی را مورد تأکید قرار دهند.

٤-٥- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- در چارچوب برنامهٔ درسی ملی(۲۰۰۵) جوّ و شخصیت مدرسه به عنوان یک بعد برنامهٔ درسی مورد بحث واقع می‌شود. تقویم تحصیلی مدرسه و جداول زمانی منعطف و برنامه‌ریزی شدهٔ محلی که مقاطع زمانی با طول‌های مختلف را اجازه می‌دهد،**(ویراستار: جملهٔ پیشین مشکل دارد، مفهوم نبود)** برای انواع مختلف فعالیت‌ها مورد خواست است. فعالیت‌هایی از قبیل کار پروژه‌ای و گردش‌های بیرون از مدرسه و بردن کلاس به مکان‌های طبیعی و میراث فرهنگی، توصیه می‌شوند.

٤-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- از مهمترین اصول راهنمای برنامهٔ درسی مواردی چون: ۱. اتصال دانش به زندگی خارج مدرسه؛ ۲. غنی کردن برنامهٔ درسی و فراتر از کتاب‌های درسی رفتن؛ ۳. امتحانات را منعطف‌تر ساختن و وحدت یافتن آن با زندگی کلاس درس و ٤. پرورش یک هویت برجسته وآگاهی یافته در اثر توجهات دلسوزانه را می‌توان برشمرد.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

ب- بررسی برداشت‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی جهان در حوزهٔ برنامهٔ درسی ملی در کشورهای مسلمان قارهٔ آسیا [و بخشی از اروپا]:

۵- ترکیه: مجموعهٔ بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: گور[1] (۲۰۰۶) که در مورد تأثیرات و ویژگی‌های و کنترل‌ها در برنامهٔ درسی ملی دو نظام مدرسه‌ای انگلستان و ترکیه به مطالعه‌ای مقایسه‌ای پرداخته، گزارش گرشبرگ[2] (۲۰۰۵) با عنوان «به‌سوی یک راهبرد تمرکز زدایی آموزش‌وپرورش در ترکیه: علائم راهنمایی از تجربهٔ بین‌المللی» از بانک جهانی، اَکسیت[3] و سندز(۲۰۰۶) در کتاب اصلاحات آموزشی در جوامع در حال گذار و از جمله ترکیه که تصویری از ویژگی‌های برنامهٔ درسی ملی این کشور می‌دهد، حقّی اوزتورک[4](۲۰۱۱) در مقاله‌ای در زمینهٔ اصلاح برنامهٔ درسی و خودمختاری معلم در ترکیه و بالاخره مطالعهٔ اونستروپ[5] (۲۰۰٤) در مورد چالش‌های برنامهٔ درسی به سمت دیدگاه‌های نوین و یادگیرنده محور در حوزهٔ برنامهٔ درسی و آموزش در کشوری چون ترکیه، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفهٔ اصلی مورد نظر نشان می‌دهند:

۵-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- با توجه به تحولات یکی دو دههٔ اخیر در ترکیه، رویکردها و اهداف عمدهٔ برنامه‌های جدید (قصد شده) بر موارد زیر تأکید دارد: ۱. تمرکز قابل‌توجه‌تر روی فعالیت‌هایِ یاددهیِ دانش‌آموز مدار ۲. تشویق یادگیری از طریق پژوهش و خود تجربه کردن ۳. دور شدن از انتقال اطلاعات به تنهایی ٤. بهبودی تعامل و همکاری بین دانش‌آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری ۵. استفاده از روش‌ها و ابزارهای ارزیابی اثربخش‌تر ٦. بهبودی استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری. اما در عمل اجرای برنامه‌های

1 . Hulya Gur
2. Gershberg, A. C.
3 . Necmi Aksit & Margaret Sands
4 . İbrahim Hakkı Öztürk
5 . Roger Avenstrup

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

درسی عمدتاً پای بند به رویکرد برنامه‌های قبلی باقی‌مانده و فاصلهٔ نظر و عمل قابل توجه است.

۵-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

در ترکیه، نظام آموزشی در حال دور شدن از برداشتی سنتی و موضوع مدار و مبتنی بر انتقال معلومات از برنامهٔ درسی ملی است که فضای کافی برای اجرای راهبردهای معاصر یاددهی در اختیار قرار نمی‌دهد. اصلاح برنامهٔ درسی ابتدا در سال ۲۰۰٤ در سطح مدرسه ابتدایی وارد گردید و در خلال سال‌هایی که به دنبال آمد، برنامهٔ درسی در بیشتر دروس هم در آموزش‌وپرورش ابتدایی و هم در دورهٔ عمومی و متوسطه، از نو تدوین گردید. در جهت تجهیز تکنولوژی فاوا(ICT) و مواد کمک آموزشی برای مدارس و تجهیزات آموزشی آن‌ها و رفع محرومیت‌های بسیاری از مدارس، بخصوص در مناطق روستایی، کوشش قابل‌توجهی شده است.

۵-۳- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- با توجه به تحولات سیاسی- اجتماعی که به مرور از ابتدای این قرن اخیر در ترکیه به وقوع پیوسته، از نظام آموزشی ترکیه انتظار می‌رود تحولاتی را در برداشت و روند حرکت آموزش‌وپرورش در جهت رعایت قانون و حقوق شهروندی، گسترش تکنولوژی‌های ارتباطی و اطلاعاتی وتطابق با استانداردهای اروپایی در زمینه‌های آموزشی به وجود آورد. تغییراتی را که اخیراً مورد توجه قرارگرفته نشان می‌دهد که آموزش‌وپرورش ترکیه دوره انتقالی را طی می‌کند.

۵-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- در قالب نظامی متمرکز پنج سطح تصمیم سازی [سلسله مراتبی] در حوزهٔ برنامهٔ درسی وجود داشته است. سطوح: ملی، منطقه‌ای، مؤسسه‌ای، دپارتمانی، فردی(معلم). در سطح مؤسسه‌ای (مدرسه): مدارس نقش مجری برنامهٔ درسی را دارند و دانش‌آموزان و انجمن والدین در اجرا و بازبینی برنامهٔ درسی چندان مؤثر نیستند. ترکیه تا اوایل سال‌های ۲۰۰۰، از ساختار کاملاً متمرکز و حکومت

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

مدارانه در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامهٔ درسی برخوردار بوده است و کلیهٔ تصمیمات توسط مقامات مرکزی گرفته می‌شده است اما در سال‌های اخیر تغییراتی در جهت تمرکززدایی صورت گرفته است.

۵-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- از اوایل قرن اخیر ترکیه در یک فرایند اصلاح برنامهٔ درسی است که متضمن یک تغییر در پارادایم آموزش‌وپرورش است. انتقال از یک رویکرد تا حدودی رفتارگرای خالص به یک رویکرد سازنده‌گرا تر و گلچین کننده که استلزامات گسترده‌ای دارد و به‌کل نظام آموزشی سرایت می‌کند.

۵-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- در ترکیه تغییراتی در جهت‌گیری سنتی برنامهٔ درسی موضوع مدار به سمت برداشت‌های معاصرتر دانش‌آموز مدار و ورود تلفیقی از دیدگاه‌های برنامهٔ درسی فنآورانه و پیشرفت گرایانه و تاحدودی ایدئولوژی‌های آزادی‌خواهانه تربیتی در نظام برنامهٔ درسی، دیده می‌شود.

٦- مالزی: مجموعهٔ بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: گزارش «سیاست آموزشی در جوامع چند قومیتی: مروری بر سیاست‌های ملی که همزیستی مشترک[1] و شمولِ اجتماعی[2] را ارتقاء می‌بخشند» (۲۰۰۸) که ازجمله کشورهایی چون مالزی را مورد توجه قرار داده است، فرمانِ آموزش‌وپرورش[3] در سال ۱۹۹٦ که در گزارش ملی توسعه آموزش‌وپرورش مالزی (۲۰۰۱) آمده، نظام‌نامه آموزش‌وپرورش (برنامهٔ درسی ملی)[4] سال ۱۹۹۷، گزارش آموزش‌وپرورش برای توسعه پایدار (۲۰۱۲)، گزارش مقدماتی وزارت آموزش‌وپرورش مالزی در مورد رئوس برنامهٔ کاری[5] اصلی سالهای۲۰۱۳-۲۰۲۵ آموزش‌وپرورش ملی(سپتامبر ۲۰۱۲) و بالاخره، تحلیل انجام شده برای دادن بازخورد در

1. coexistence
2 . social inclusion
3 .The Education Act
4 . Education(National Curriculum) Regulations
5 . Malaysia Education Blueprint

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

مورد گزارش مقدماتی رئوس برنامه کاری آموزش‌وپرورش مالزی که به سفارش مرکز توسعهٔ فرهنگی مالزی و توسط تیمی تعیین‌شده برای پژوهش[1] (۲۰۱۳) انجام شده و حاوی تحلیل‌ها و توصیه‌هایی در مورد دستورِ کار آموزش‌وپرورش است، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفهٔ اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

٦-١- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- بعد از استقلال مالزی درسال ١٩٥٦ تا چند دهه هدف نهایی سیاست آموزش‌وپرورش در این کشور دورهم آوردن کودکان تمام نژادها تحت یک نظام ملی آموزش‌وپرورش بوده است که در آن زبان ملی [مالایائی] واسط و رسانهٔ اصلی آموزش است. برنامهٔ درسی ملی تأکید روی توسعه و تحول کل‌نگر و توانایی افراد قرار می‌دهد و می‌خواهد فرصت‌هایی برای هر فرد فراهم می‌کند تا مهارت‌های اساسی، دانش، ارزش‌ها، نگرش‌ها، علائق و استعدادها را در این مهارت‌ها توسعه دهد: مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های عقلانی، مهارت‌های جسمانی(فیزیکی)، مهارت‌های معنوی، ارزش‌های زیباشناختی(خلاقیت و قدرشناسی)، ارزش‌های اخلاقی، مهارت‌های فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی(ICT) .
- بر آموزش‌های مذهبی در مدارسی که دانش‌آموزان آن مسلمانان هستند و کلاس تربیت اخلاقی برای غیرمسلمان‌ها برگرفته از متون مذهبی خودشان، تأکید می‌شود. در مدارس به سبک ملی که اقلیت‌های قومی در آن‌ها حضور دارند به زبان محلی آن‌ها توجه می‌شود.

٦-٢- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- برداشتی مبتنی بر کیفیت و تناسب آموزش‌وپرورش با نیازهای فردی و بنیادی ملت، اولویت بسیار بالایی در برنامهٔ توسعهٔ ملی دارد. آموزش‌وپرورش در

1 . Reforming National Education, Analyses and Recommendations on Malaysia Education Blueprint By Research Team on Malaysia Education Blueprint 2013-2025, Published by LLG Cultural Development Centre Kuala Lumpur, Malaysia, First

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

مالزی کوشش ادامه‌داری به سوی تحول و توسعهٔ بیشتر توانایی بالقوّه افراد در یک حالت وحدت یافته است تا آن‌که افرادی را تربیت کند که، بر مبنای یک اعتقاد قطعی درونی و پرستش خداوند، از نظر عقلانی، معنوی [روحانی]، عاطفی و جسمانی متعادل و هماهنگ باشند.

٦-٣- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- از الزامات اصلاح آموزش‌وپرورش ملی و تولید برنامهٔ درسی ملی جدید در نظام‌های متمرکز و دارای گرایش‌های مسلطِ سیاسی مذهبی چون مالزی که در گزارش تیم پژوهشی در مورد برنامه کار آموزش و پروش مالزی(۲۰۱۳) نتیجه گرفته شده است، توجه به اصول فرصت‌های برابر و شامل کردن چند فرهنگی و اصلاح آموزش‌وپرورش سیاسی شده است.

٦-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- به دنبالِ استقلال مالزی از بریتانیا، حکومت روی بنا کردنِ ملت و توسعه یک نظام ملی آموزش‌وپرورش که به‌جای نظامِ تفرقه‌انداز سال‌های قبل از استقلال قرار گیرد، متمرکز گردید. آموزش‌وپرورش اقشار فقیر و انجام کوشش‌هایی برای فراهم کردن فرصت‌هایی برای مالایائی‌ها (که عمدتاً در مناطق روستایی زندگی می‌کردند) مورد توجه قرارگرفت. در اکتبر سال ۲۰۱۱، وزارت آموزش‌وپرورش یک بازبینی جامع نظام آموزشی در مالزی را آغاز کرد تا آنکه یک رئوس برنامهٔ کاری جدّی آموزش‌وپرورش ملی را تدوین کند. وزارت مذکور به منابع زیادی از جهت ورود آراء و اندیشه‌ها توجه کرد.

٦-٥- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- درحرکت اصلاح نظام آموزشی مالزی برنامهٔ کاری بیانگر توجه به قدرت انتخاب و اقتدار مدرسه در برنامهٔ درسی و آموزش‌هاست. چنانکه کسب اطمینان از وجود رهبرانِ مدرسه‌ای با عملکرد بالا در هر مدرسه و قدرت دادن به JPN ها و PPD ها و مدارس برای متناسب و سفارشی ساختن راه‌حل‌ها براساس نیازها از تغییرات راهبردی (۲۰۱۲) اعلام شده است.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

٦-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- درگزارش ملی توسعه آموزش‌وپرورش(۲۰۰۱)، اصل اساسی و دیدگاه حاکم نظری در برنامه‌ریزی و طراحی برنامهٔ درسی[ملی] مالزی رویکرد تلفیقی مطرح شده است. تلفیق و تزریقِ جنبه‌های ویژه‌ای از آموزش‌وپرورش چون ارزش‌های اخلاقی، میهن‌پرستی، علوم و فناوری، زبان، آموزش محیطی، مهارت‌های مطالعه، تفکر خلاق و نقاد و گذر سالم در سرتاسر رشته‌های موضوعی یک سیمای ویژه در برنامهٔ درسی مالزی است. مواردی چون آموزش‌وپرورش محیطی و زیست‌محیطی در سراسر برنامهٔ درسی آموزش داده می‌شود.

پ- بررسی برداشت‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی جهان در حوزهٔ برنامهٔ درسی ملی در قارهٔ اروپا

۷- انگلستان: مجموعه بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: فرمانِ حرکت اصلاحی و تدوین برنامهٔ درسی ملی الزامی دورهٔ ابتدایی (اواخر دههٔ ۱۹۸۰ و اوایل دههٔ۱۹۹۰ در زمان صدارت مارگارت تاچر)، کتاب «آموزش‌وپرورش لیبرال و برنامهٔ درسی ملی» اثرکانوی[1](۲۰۱۰)، اثر لیتل دایک (۱۹۹٦) در زمینهٔ موارد ایدئولوژیک، معرفت‌شناختی و پداگوژیک در برنامهٔ درسی ملی انگلیس، اثرکُلبی(۱۹۹٦) در مورد بناکردن و اجراکردن برنامهٔ درسی الزامی ملی، گزارش «سیاست آموزشی در جوامع چند قومیتی: مروری بر سیاست‌های ملی که همزیستی مشترک و شمولِ اجتماعی را ارتقاء می‌بخشند»(۲۰۰۸) که به بررسی در مورد انگلستان نیز می‌پردازد، هولیا گور[2](۲۰۰٦) که به بررسی تأثیرات و موارد کنترل در تحول برنامهٔ درسی انگلستان و ترکیه می‌پردازد، ویلکینسون (۲۰۰٦) که در مقاله‌اش به مک دونالدی شدن آموزش‌وپرورش در انگلیس می‌پردازد، مارتین جانسون و همکاران او (۲۰۰۷)در مجموعه‌ای با عنوان «در معرض تغییر: تفکری تازه در زمینهٔ برنامهٔ درسی»، اونستروپ (۲۰۰٤) در مقاله‌ای در مورد چالش‌های اصلاح و اجرای برنامهٔ

1 . David Conway
1. Hülya Gür

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

درسی، تحلیلی از تیم اُتس[1](۲۰۱۰) در مورد برنامهٔ درسی ملی جدید، گزارش تدوین شده توسط پانل مشورتی متشکّل از تیم اُتس و سه صاحب‌نظر دیگر (۲۰۱۱)، کتاب منتشرشده دانشگاه آلبرتا (۲۰۱۲) در زمینهٔ برنامهٔ درسی و بایست‌های برنامهٔ درسی ملی، نقد جان وایت و مارگارت براون برگزارش پانل و چارچوب برنامهٔ درسی ملی (۲۰۱۲)، نقدی دیگر در مورد برنامهٔ درسی ملی تدوین‌شدهٔ اخیر در انگلستان از رابین الکساندر(۲۰۱۲)، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفهٔ اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

۷-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- برنامهٔ درسی ملی انگلستان پس از اصلاحات دورهٔ تاچر در اوایل دهه۹۰ را برنامهٔ درسی دانش مداری می‌توان در نظر گرفت که مبتنی بر اهداف عینی و امتحان مدار و دارای فرضیات و مسلمات تحصّلی [پوزیتویستی] درباره ماهیت علوم بوده است. برنامهٔ درسی ملی تولیدشده سعی کرد زمینهٔ کنترل بیشتر حکومت مرکزی را بر سرفصل‌ها و موضوع مطالب درسی فراهم آورد و از نظر ارزشیابی، آزمون‌هایی که در سطح ملی (در دورهٔ ابتدایی و متوسطه) اجرا می‌شد را رایج کرد. درحرکتی تحول جویانه، برنامهٔ درسی ملی نسخه سال ۲۰۰۷، تدوین شده توسط دپارتمان آموزش‌وپرورش انگلیس، در قالب شش زمینهٔ یادگیری و توسعه به جای موضوعات درسی توصیف می‌شود. عرصه‌های تحول شخصی، اجتماعی و عاطفی، ارتباط و مفاهمه، زبان و سواد، حل مسئله، استدلال کردن و حساب کردن، دانش و فهم و درک دنیا، تحول جسمانی و توسعه خلاقیت.
- درحرکتی تازه در سال ۲۰۱۱ و با تشکیل یک پانل مشورتی و عرضهٔ توصیه‌های آن‌ها، بازگشتی به دیسیپلین‌های اساسی صورت می‌پذیرد و گفته می‌شود برنامهٔ درسی ملی باید یک ترکیبی از موضوعات الزامی(هستهٔ مشترک)

1 . Tim Oats

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

و بنیادی باقی بماند. آن باید جزئیات دانشِ اساسی در موضوعات الزامی(هستهٔ مشترک) را تعیین کند.

۷-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- نظام آموزش‌وپرورش بریتانیایی در سطح ملی بسیار استاندارد شده است. حکومت بریتانیایی یک برنامهٔ درسی ملی ایجاد کرده است، که به‌وضوح دوره‌ها و پایه‌های مختلف و موضوعات الزامی(مشترک) را برای کودکان ۵ تا ۱٦ سال تعریف می‌کند.

۷-۳- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- مدارس انگلیسی یک سنت نوآوری برنامهٔ درسی در سطح مدرسه دارند که نیازمند آن است که معلمان عمیقاً نسبت به نیازهای یادگیری شاگردانشان و تدریس خودشان واکنش نشان دهند و استفاده از مهارت‌ها و دانش سطح بالاتری نسبت به مهارت‌های حرفه‌ای برای «ارائهٔ» یک درس از آنان خواسته می‌شود. بعضی اصول و سیاست‌های آموزشی اتحادیهٔ معلمان و مدرسان انگلستان قابل توجه است: الف- تمام کودکان و نوجوانان و جوانان از حقِ داشتنِ برنامهٔ درسی‌ای که گسترده، متعادل و مرتبط با نیازهای یادگیری آن‌هاست را داشته باشند، برنامه‌ای که تنها هدفش تعلیم یافتن برای دنیای کار نیست. ب- انسجام بیشتری در اصول و ارزش‌ها در سرتاسر مراحل کلیدی می‌باید برقرار باشد؛ پ- بحث در مورد برنامهٔ درسی می‌باید رغبت مردم را درگسترده‌ترین گوناگونی‌جلب کند؛ ت- اصل حقِ تصمیم‌گیری باید در برنامهٔ درسی مدرسه بکار گرفته شود.

۷-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- با توجه به وجود دوراهی بین ملی- محلی، برای رفع این مشکل و حل آن در قالب برنامهٔ درسی ملی، سبک متفاوتی از برنامه‌های درسی شایستگی محور مورد توجه واقع‌شده است. کوشش نیز، به حداقل رساندن ویژه‌سازی و تشریح

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

محتوا در عین دقیق وارد شدن به جزئیات شایستگی‌هایی است که انتظار است توسط دانش‌آموزان نشان داده شوند.

۷-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- چارچوب جدید برنامهٔ درسی ملی(۲۰۱۲) تنها دانش اساسی(حقایق، مفاهیم، اصول و عملیات بنیادی) را که تمام دانش‌آموزان می‌باید کسب کنند تشریح می‌کند و مدارس را رها می کند تا یک برنامهٔ درسی مدرسه‌ای گسترده‌تری را طراحی کنند که بهتر از همه جوابگوی شاگردانشان و تصمیم‌گیری در مورد اثربخش‌ترین وجه تدریس باشد. در انگلستان، چارچوب برنامهٔ درسی ملی تدوین شده، بین برنامهٔ درسی ملی و برنامهٔ درسی وسیع‌تر مدرسه‌ای تفاوت قائل شده است.

۷-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- منبع اصلی دیدگاهی برنامهٔ درسی ملی در انگلستان، آموزش‌وپرورشی لیبرال بوده است. اما فرمان حرکت اصلاحی سال‌های دهه ۸۰ و ۹۰ سنت گرا و موضوع مدار و تاحدودی محافظه‌کار بوده است. این موضوع مداری و سنت مداری علمی در تدوین چارچوب برنامهٔ درسی ملی جدید نیز محسوس است.

۸- فنلاند: مجموعهٔ بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: «مروری بر خطوط کلی نظام‌های آموزشی» (۲۰۱۰) که در مورد چند نظام آموزشی و ازجمله فنلاند بررسی و ترسیم نمای کلی صورت گرفته، چارچوب برنامهٔ درسی ملی جدید فنلاند در سال ۱۹۹٤ که درسال ۲۰۰٤ این چارچوب مورد تجدید نظر قرار گرفت (آموزش‌وپرورش آلبرتا، ۲۰۱۲:۳۹)، برنامهٔ درسی ملی پایهٔ مشترک (الزامی) برای آموزش‌وپرورش پایه (۲۰۰٤، که در سال ۲۰۱٤ بازسازی می‌شود)، فرمان آموزش‌وپرورش پایهٔ فنلاند (۱۹۹۸)، مقالهٔ دارلینگ هاموند[1](۲۰۱۰) از دانشگاه استانفورد با عنوان «ما از اصلاح موفق مدرسه‌ای و تحصیلی فنلاند چه می‌توانیم بیاموزیم»، پاسی سالبرگ (۲۰۰۹) در مقالهٔ «تغییر برنامهٔ درسی به عنوان یادگیری: در جستجوی اجرای بهتر»، ویتیکا و همکاران او(۲۰۱۲) از

1 . Linda Darling-Hammond

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

دانشگاه هلسینکی فنلاند در تبیین برنامهٔ درسی پایهٔ مشترک ملی فنلاند، اَونستروپ (۲۰۰۵) در مقالهٔ «برنامهٔ درسی فردایِ امروز»، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

۸-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- در فنلاند، برنامهٔ درسی پایهٔ مشترکِ ملی حاوی اهداف و رئوس محتواهای اصلی [الزامی] یاددهی برای تمام موضوعات مدرسه‌ای است، همچنین مأموریت‌ها، ارزش‌ها و ساختار آموزش‌وپرورش را توصیف می‌کند. آن برداشت و مفهوم از یادگیری و اهداف توسعهٔ محیط یادگیری، فرهنگ مدرسه و روش‌های کارکردن [روی برنامهٔ درسی و آموزش] را توصیف می‌کند. این به برنامهٔ درسی الزامی یک نقش دوگانه‌ای می‌دهد: از یک طرف آن یک سند راهبری و هدایت اداری است، از طرف دیگر ابزاری برای معلمان است تا رویّه‌های پداگوژیک خودشان را توسعه دهند. مأموریت و کمال آموزش‌وپرورش پایه متضمن مهارت‌های شهروندی مورد نیاز جامعه و آینده‌های فردی است.

۸-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- در نظام آموزشی فنلاند که تأکید قابل توجهی بر قدرت انتخاب و اختیار عناصر اصلی درگیر در فرایند آموزش و انسانی‌تر شدن ابعاد پداگوژیک وجود دارد، برنامهٔ درسی ملی به سمت آن نیست تا چیزهای خیلی زیادی را تحت عنوان برنامهٔ درسی ابلاغی برای معلم بنویسد. بلکه کوشش بر آن است تا چارچوبی تدوین شود که با توجه به آن مدرسه خودش برنامهٔ درسی را تدوین کند. در اینجا این اعتقاد وجود دارد که مدارس و معلمان می‌باید از زبان بیشتری در برنامهٔ درسی برخوردار باشند. برداشتی بسیار مبتنی بر مدرسه و اقتدار عناصر اصلی درگیر در فرایند آموزش و برنامهٔ درسی وجود دارد. یک فرهنگ تنوع و گوناگونی، درون جامعهٔ فنلاندی به طور عام و درون نظام آموزش‌وپرورش به طور خاص، اعتماد و احترام ایجاد کرده است.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

۸-۳- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- نظام فعلی برنامهٔ درسی در فنلاند بر مبنای چند اندیشه اساسی(۲۰۱۱) پایه‌گذاری شده است که ازجمله: ۱. خودمختاری مقامات شهری در فراهم کردن و سازمان‌دهی آموزش‌وپرورش؛ ۲. برنامهٔ درسی محلی به عنوان یک سند راهبری در سطح محلی؛ ۳. بهره‌گیری از معلمان به عنوان کارشناسان و متخصصانی ارزشمند در زمینهٔ برنامهٔ درسی مبتنی بر مدرسه را می توان ذکر کرد.
- اصول عمومی و برجستهٔ نظام آموزشی فنلاندی را به این شرح می‌توان خلاصه کرد: ۱. منابع برای آن‌هایی که بیش از همه بدان نیاز دارند؛ ۲. استانداردهای بالا و حمایتی برای نیازهای ویژه؛ ۳. معلمانِ با کیفیت؛ ٤. ارزشیابی آموزش‌وپرورش؛ ۵. تعادل بین تمرکززدایی و تمرکزگرایی.

۸-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- فرایند تولید برنامهٔ درسی ملی در فنلاند را به عنوان اینکه هم دموکراتیک است و هم سلسله مراتبی، می‌توان تلقی کرد (۲۰۱۲). مربیان، والدین و یک میدان گسترده‌ای از ذی‌نفعان و شرکاء محل مشورت قرار می‌گیرند. فرایند تدوین [برنامهٔ درسی]، مدیران مدارس، اتحادیه معلمان و کادر مدارس را به عنوان یک خط مشی، برای بناکردن توافق و احساسی از تملک برنامهٔ درسی، شامل می‌شود.
- برنامهٔ درسی پایهٔ مشترکِ ملی، یک نقش مهم توسعه‌ای دارد. یک چارچوب اساسی با ساختار مشترک است که خطوط راهنمای بنیادی برای مدرسه و معلمان تعیین می‌کند و در اطراف آن برنامه‌های درسی محلی طراحی می‌شوند.

۸-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- بهره‌گیری از معلمان به عنوان کارشناسان و متخصصانی ارزشمند که برنامهٔ درسی مبتنی بر مدرسه را به عنوان منبعی برای رویکردهای مختلف به کار

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

تحصیلی مدرسه تدوین می‌کنند، از سیماهای اصلی نظام برنامهٔ درسی فنلاند است.

۸-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- نیازهای تحولی مربوط به آینده و تغییرات جهانی و تأثیر آن بر فرایند یادگیری در تحول دیدگاهی و نوسازی برنامه‌های درسی فنلاند مؤثر بوده است. به‌جای یاددهی و محتوا، یادگیری نقطه کانونی آموزش‌وپرورش شد و این به معنای آن بود که علاوه بر اهداف ویژهٔ موضوعی، برنامهٔ درسی همچنین اهداف گسترده‌تر یادگیری، از جمله پیامدهای یادگیری را شامل کند.

ت- بررسی برداشت‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی جهان در حوزهٔ برنامهٔ درسی ملی در قارهٔ افریقا:

۹-افریقای جنوبی: مجموعهٔ بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: مسیلا[1] (۲۰۰۷) با عنوان «از آپارتاید تا بیانیهٔ برنامهٔ درسی ملی بازنگری شده» که حاوی اطلاعات ارزنده‌ای در مورد افریقای جنوبی است، گزارش «سیاست آموزشی در جوامع چند قومیتی» (۲۰۰۸) که ازجمله افریقای جنوبی را مورد توجه قرار داده، سند دولتی برنامهٔ درسی ملی بازنگری شدهٔ افریقای جنوبی پایه‌های پیش‌دبستانی تا نهمR-9 (۲۰۰۱)، فرمان صلاحیت‌های اهالی افریقای جنوبی[2](۱۹۹۵) و فرمان خط‌مشی آموزش‌وپرورش ملی (۱۹۹٦)، سند یادگیری مادام‌العمر از طریق چارچوب برنامهٔ درسی ملی(۱۹۹٦)، گزارش بازنگری برنامهٔ درسی ملی افریقای جنوبی از پیش‌دبستان تا سال نهم (۲۰۰۱)، بیانیهٔ برنامهٔ درسی ملی در پایه‌های۱۰-۱۲ (۲۰۰۳)، سند بازبینی برنامهٔ درسی در نظر گرفته شده برای سال ۲۰۰۵(C2005)، مقالهٔ اونستروپ(۲۰۰٤) در مورد چالش‌های اصلاح و اجرای برنامهٔ درسی،، مقالهٔ لیندا چیشولم (۲۰۰۵) که برنامهٔ درسی افریقای جنوبی را مورد توجه قرار می‌دهد، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفهٔ اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

1 . MSILA, VUYISILE
2 . South African Qualifications Act

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

۹-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- بیانیهٔ بازنگری برنامهٔ درسی ملی (RNCS) (۲۰۰۷) یک نظامی را نشان می‌دهد که در جستجوی وارد کردن روش آموزشگاهی و پداگوژی تساوی طلب در مدارس افریقای جنوبی است. اهداف عمدهٔ این نظام خلق یک هویت جدید افریقای جنوبی است که آگاهی نقادانه را در بر می‌گیرد تا جامعه اهالی افریقای جنوبی را دگرگون سازد، دموکراسی را به پیش ببرد و درگیر شدنِ یادگیرنده در آموزش‌وپرورش را برجسته کند.

۹-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- تحولات سیاسی- اجتماعی در کشورها و به دنبال آن تغییر در دولت‌ها، در برداشت از برنامهٔ درسی ملی و انجام حرکت‌های اصلاحی آموزش‌وپرورش بسیار مؤثر بوده، چنانکه در افریقای جنوبی در برداشت از برنامهٔ درسی و بعد از دورهٔ آپارتاید در راستای مردم‌سالاری، عدالت اجتماعی و برابری، نفی نژادپرستی و نفی تعصبات جنسیتی، شأن انسانی، جامعه‌ای باز، پاسخگویی (مسئولیت)، احترام، حاکمیت قانون، مصالحه و آشتی تحول قابل‌توجهی به وجود آمده است.

۹-۳- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- پذیرش قانون اساسی جمهوری افریقای جنوبی (فرمان ۱۰۸ در سال ۱۹۹۶) یک مبنایی برای دگرگونی و تدوین برنامهٔ درسی در افریقای جنوبی فراهم کرد و الزاماتی را بوجود آورد ازجمله : التیامِ تقسیم‌بندی‌های گذشته و بنا کردن جامعه‌ای بر مبنای ارزش‌های مردم‌سالارانه، عدالت اجتماعی و حقوق بنیادی انسانی؛ بهبود کیفیت زندگی تمام شهروندان و آزادسازی توان هر یک از افراد؛ قراردادن بنیادهای یک جامعه مردم‌سالار و باز که در آن حکومت بر مبنای خواستهٔ مردم است و هرشهروندی به صورت برابر توسط قانون حفاظت می‌شود و ساختن یک افریقای جنوبی متحد و مردم‌سالار.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

۹-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- بعد از آپارتاید به مرور تغییرات زیادی در نظام آموزش‌وپرورش و برنامه‌های درسی افریقای جنوبی به وجود آمد که از مهم‌ترین آن‌ها، بیانیهٔ بازنگری برنامهٔ درسی ملی (RNCS) است که در واقع کارآمدتر کردن و تقویت کردن برنامهٔ درسی [ملی] ۲۰۰۵ است. اما بین نظر و عمل برنامهٔ درسی ملی تفاوت‌هایی وجود دارد و اجرا با اشکالاتی مواجه شده است. ازجمله: وجود یک ساختار کج و طراحی برنامهٔ درسی دارای سوگیری، پیچیدگی زبان، [یازده زبان رسمی که ۹ تای آن زبانهای بومی آفریقایی و ۲ تا دارای ریشه اروپایی]، عدم کفایت تعلیمات و تحول معلمان، کافی نبودن مواد پشتیبان یادگیری در کلاس‌های درس، بارگذاشتنِ سیاسی بیش‌ازحد و انتقالِ محدود یادگیری به درون کلاس‌های درسی و شناخت ناکافی از برنامهٔ درسی به عنوان پیشهٔ اصلی و مرکزی آموزش‌وپرورش.

۹-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- افریقای جنوبی اندیشه‌های آموزشی را برای بیش از یک قرن از مناطق و بسترهای شمالی قرض گرفته و به اجرا درآورده است.

۹-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

در افریقای جنوبی بعد از آپارتاید، بیانیه بازنگری برنامهٔ درسی ملی براساس نظرگاه و ارزش‌های قانون اساسی و برنامهٔ درسی ۲۰۰۵ بنا گردیده. بعضی اصول آن چنین است: ۱. عدالت اجتماعی، یک محیط سالم، حقوق انسانی و شمول و همه‌گیری آموزش‌وپرورش؛ ۲. آموزش‌وپرورش پیامد مدار؛ ۳. یک سطح بالای دانش و مهارت‌ها برای همه؛ ٤. روشنی و دسترس‌پذیری؛ ۵. پیشروی و وحدت‌یافتن(درهم تنیدن).

ج- بررسی برداشت‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی جهان در حوزهٔ برنامهٔ درسی ملی در قارهٔ امریکا:

۱۰-ایالات‌متحده امریکا: مجموعهٔ بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: مروری بر خطوط کلّی نظام‌های آموزشی (۲۰۱۰) که در مورد چند نظام آموزشی و ازجمله کشور

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

ایالات‌متحده امریکا ترسیم نمای کلّی صورت گرفته، ویکزورِک[1] (۲۰۰۸) که در قالب تحلیلی تطبیقی نظام‌های تحصیلی مدرسه‌ای امریکا و ژاپن را مقایسه کرده، مقالهٔ مایکل وات[2](۲۰۰۶) در کنفرانس دوسالانه ACSA در سپتامبر ۲۰۰۵ با عنوان «از مشارکت در تدوین برنامهٔ درسی ملی تا یکپارچگی ملی در پیامدهای برنامهٔ درسی»، گزارش پژوهشی مقایسه‌ای تدوین شده توسط دپارتمان آموزش‌وپرورش انگلیس(۲۰۱۱) که تصویری از نظام‌های برنامهٔ درسی چند کشور و ازجمله امریکا را عرضه می‌کند، آلِن(۲۰۱٤)[3] از دانشگاه میشیگان در مقایسهٔ سیستم آموزشی و برنامهٔ درسی امریکا و انگلیس، بارتون (۲۰۰۹) در گزارش استانداردهای آموزشی ملی و اینکه قرار دادن استانداردهای ملی برای برنامه‌های درسی و آموزش چه معنایی دارد؟، مقالهٔ گروهی از اندیشمندان امریکایی (۲۰۱۱) که در مقام مخالفت با دعوت برای تدوین یک برنامهٔ درسی ملی شده در اعلامیه موسسه البرت شانکار تحت عنوان «دعوتی برای محتوای مشترک» است، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفهٔ اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

۱۰-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی

- در ایالات‌متحده هیچ برنامهٔ درسی ملی [یا برنامهٔ درسی به صورت ملی استانداردشده] وجود ندارد. در سال‌های اخیر در قالب استانداردهای ملی، توانائی‌ها یادگیری یا حق یادگیری ملی مطرح شده است. چارچوب برنامهٔ درسی یا استانداردهای [ملی] دانش‌پایهٔ مشترک، فهم و دریافت، مهارت‌ها و توانائی‌های عمومی مهم برای تمام دانش‌آموزان را تنظیم می‌کند. محتوای آکادمیک در برنامهٔ درسی آمریکایی «گسترده ولی کم‌عمق» در انتشار محتواست که در واقع دارای انشعابات آموزشی است. برنامهٔ درسی از نظر کیفی و سختی دارای نوسان و گوناگونی است. برای دانش‌آموزان یک نقشهٔ (برنامه) ویژهٔ درسی [مطالعاتی] در سطح ایالت و مدرسه فراهم می‌شود و از

1. Craig C. Wieczorek
2 . Michael G. Watt
3. Allen.356 Educational Systems: America versus England http://sitemaker.umich.edu/allen.356/curriculum

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا یک هستهٔ اصلی موضوعات درسی را کامل کنند.

۱۰-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی

- برداشتی مبتنی بر استانداردسازی و ایجاد پیامدهای برنامهٔ درسی و آموزش‌ها در سطح ملی به مرور مسلط شده است و به سمت ارزیابی‌های مبتنی بر استاندارد از طریقی چون فرمانِ فدرال (ملی) «هیچ کودکی نباید عقب بماند» در دههٔ ۹۰ وادار کرده است. این فرمان ایالت‌ها را تشویق کرد تا نظام ارزیابی استاندارد مدار را تدوین کنند. چنین مقرراتی پاسخگویی را از طریق خواستن از مدارس برای انتشار اطلاعات در مورد پیشرفت دانش‌آموز و دیگر زمینه‌های عملکرد تحصیلی مدرسه‌ای، فراهم می‌کند. آزمون‌های استاندارد شده بیشتری را برای تمام دانش‌آموزان تدوین و استفاده می‌کنند و به سمت اصلاح مدرسه مبتنی بر استاندارد حرکت می‌کنند. این تمرکز روی آزمون‌ها و گذر از استانداردها باعث می‌شود دیگر مهارت‌ها و دانش‌های زندگی به خطر افتد.

۱۰-۳- الزاماتِ قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- در هفت زمینهٔ موضوعی هفت چارچوب برنامهٔ درسی مبنای فعالیت ادارات آموزش‌وپرورش ایالت‌ها قرار می‌گیرند. شامل: راهنمایی‌هایی برای خلق یک برنامهٔ درسی تفصیلی، راهنمایی‌هایی برای ارزیابی کلاس درسی، راهنمایی‌هایی برای انتخاب مواد آموزشی، راهنمایی‌هایی برای برنامه‌ریزی توسعهٔ حرفه‌ای، راهنمایی‌هایی برای ساختاردهی دوباره مدارس در حمایت از یادگیری، یک نمایشی از مسائل اساسی که زیربنای یادگیری، یاددهی و ارزیابی را تشکیل می‌دهند و حمایت از معلمان تا نوآوری‌ها و وارسی‌هایی را دنبال کنند که به سمت تجربیات یادگیری با کیفیت بالا برای تمام دانش‌آموزان، هدایت می‌کند. البته این چارچوب‌ها قصد ندارند تا چیزهایی چون: طرح درس‌های تفصیلی، مواردی که بر مبنای آن تمام دانش‌آموزان آزمون شوند، دستوراتی برای برنامه‌ها

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

یا متن‌های یکنواخت و یکسان، یا احکام و فرمان‌هایی برای به‌کارگیری روش‌ها یا برنامه‌های ویژه، فراهم کنند.

۱۰-٤- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- آموزش‌وپرورش مبتنی بر استاندارد و پیامد مدار که بر آزمون‌ها و نظام ارزیابی در سطح ملی تأکید دارد، حاکم است. در سطح ناحیه برنامه‌های درسی قصد شده مطابق خطوط راهنمای فردی ایالت تعیین می‌شود. جوامع محلی این چارچوب‌های گسترده در سطح ایالت را برای تدوین برنامه‌های درسی ویژه‌تر و سازگارتر با شرایط محلی استفاده می‌کنند. نظام آموزش‌وپرورش دورهٔ ابتدایی و متوسطه در امریکا نظامی تا حدود زیادی غیرمتمرکز، گسترده و چند لایه است و دارای یک سنت قوی کنترل محلی و یک گوناگونی نیازها و سیاست‌ها و خط‌مشی‌های محلی است. با آنکه حکومت فدرال در اطرافِ ایجاد بعضی تحولات در برنامه‌های درسی و آموزش‌ها، ارتقاء دسترسی به آموزش‌وپرورش، رقابت‌پذیری در سطح جهانی و رعایت اصول مورد توجه دولت مرکزی نقش بزرگ‌تری ایفا می‌کند، به هر حال، تصمیمات عمده دربارهٔ اینکه به دانش‌آموزان چه چیزی و چگونه آموزش داده شود و اینکه مدارس و نواحی چگونه عمل کنند در دستانِ [مقامات] ایالتی و محلی باقی‌مانده است.

۱۰-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- ایالات‌متحده از جهت سازمان‌دهی، آموزش‌وپرورش را به عنوان یک مسئولیت متصل ملی، ایالتی (استانی) و محلی مورد توجه قرار می‌دهد. شروع کار آن در سطح ایالتی یا ملی نبوده، بلکه در سطح محلی با بنا کردن اولین نظام مدرسه‌ای در ایالت ماساچوست بود.

۱۰-٦- توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی

- تجدید ساختار آموزش‌وپرورش در آمریکا در اواخر دههٔ ۸۰ و دههٔ ۹۰، بر چهار راهبرد متمرکز گردیده است: الف. مدیریت مبتنی بر مدرسه؛ ب.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

مشارکت و قدرت انتخاب والدین در تصمیم‌گیری‌ها؛ پ. غنای تخصصی و قوت یافتن معلم؛ ت. تدریس برای فهمیدن.

بررسی یافته‌ها، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با مرور و بررسی یافته‌ها و سپس جمع بندی و نتیجه گیری از یافته‌های فوق، برداشت‌ها، روندها و جوانب کوشش‌های صورت گرفته در حوزهٔ برنامهٔ درسی ملی در نظام‌های آموزشی مورد هدف را با توجه به مؤلفه‌های شش‌گانه، به صورت زیر می‌توان خلاصه کرد:

۱- در ارتباط باهدف‌ها و عناصر اصلی برنامهٔ درسی: بررسی تجارب و کوشش‌های نظام‌های آموزشی مورد هدف نشان داد: تدوین اهداف برنامه‌های درسی ملی، متأثر از تحولات بستر اجتماعی- فرهنگی، نیازها و اقتضائات ناشی از تحولات جهانی، بررسی آسیب شناسانهٔ ریشه‌های عقب‌افتادگی‌ها و ناهنجاری‌های موجود نظام آموزش و برنامه‌های درسی بوده است. هدف‌های برنامهٔ درسی در سطح ملی نمی‌توانند انبوه باشند. چنین اهدافی می‌باید محدود، حیاتی و تأثیرگذارترین و درعین‌حال شدنی و قابل حصول باشند. چارچوب برنامهٔ درسی ملی یا استانداردهای [ملی]، دانش‌پایه‌ای مشترک، فهم و دریافت، مهارت‌ها و توانائی‌های عمومی مهم برای تمام دانش‌آموزان را تنظیم می‌کند و می‌خواهد ابزاری برای معلمان باشد تا رویّه‌های پداگوژیک خودشان را توسعه دهند. در بعضی نظام‌های آموزشی تغییرات معنی‌داری در جهت متناسب‌تر ساختن آموزش‌وپرورش با زمان حاضر و نیازهای آینده و سبک کردن فشارهایی که کودکان امروزه با آن سر می‌کنند، توصیه شده‌اند. برنامهٔ درسی ملی زمینهٔ موقعیت‌ها و فرصت‌های یادگیری سازنده‌ای را فراهم کند تا فراگیران مهارت‌های اساسی، دانش، ارزش‌ها، نگرش‌ها، علائق و استعدادها را در جنبه‌های مختلف توسعه دهند. مواردی چون یادگیری موضوعات میان برنامهٔ درسی ازقبیل: مطالعهٔ محیط‌زیست، فهم و دریافت بین‌المللی، موضوعات مورد توجه خاصِ فرد فردِ کودکان و یادگیری‌هایی از قبیل: تجربیاتی در طبیعت، تجربیاتِ زندگی اجتماعی، وارسی و کار روی پروژه و یادگیری از طریق حل مسئله و در قالب دروس تلفیقی، توصیه می‌شود.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

۲- در ارتباط با برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامهٔ درسی ملی: تجارب و کوشش‌های نظام‌های آموزشی مورد هدف نشان می‌دهد برداشت‌های متفاوتی از برنامهٔ درسی ملی وجود دارد. با توجه به هدف از تدوین برنامهٔ درسی ملی، ماهیت سیاسی-تربیتی نظام‌های آموزشی مختلف، میزان تمرکزگرایی نظام آموزشی همراه با پیچیدگی‌های سیاسی و ایدئولوژیک هر یک، طیفی صعودی از برداشت‌های از برنامهٔ درسی ملی را می‌توان در نظرگرفت که در آن طرح‌های عرضه شده برای برنامهٔ درسی ملی از نظر میزان تجویزی و القایی بودن، محدود شدن قدرت انتخاب، آزادی وآگاهی عناصر اصلی فرایند آموزش، در این طیف صعودی با هم تفاوت‌هایی دارند. در سطح بالای طیف، تجارب و دیدگاه‌های نظام‌های پیشرفته‌تر آموزشی در ارتباط با بررسی برنامهٔ درسی ملی که شواهد موجود و پژوهش‌ها نیز آن را تأیید می‌کند(چون فنلاند)، نشان می‌دهد که تأکید قابل‌توجهی بر قدرت انتخاب و اختیار عناصر اصلی درگیر در فرایند آموزش و انسانی‌تر شدن ابعاد پداگوژیک دارند. برنامهٔ درسی ملی به سمت آن نیست تا چیزهای خیلی زیادی را تحت عنوان برنامهٔ درسی ابلاغی برای معلم بنویسد، بلکه کوشش بر آن است تا چارچوبی تدوین شود که با توجه به آن مدرسه خودش برنامهٔ درسی را تدوین کند. در چنین کشورهایی این اعتقاد وجود دارد که مدارس و معلمان می‌باید از زبان بیشتری در برنامهٔ درسی برخوردار باشند. در سطحی پایین‌تر نسبت به سطح قبلی البته با قدرت انتخاب و اختیار قابل توجه عناصر اصلی درگیر در فرایند آموزش و برنامهٔ درسی، برداشتی مبتنی بر ایجاد بعضی توانائی‌های اساسی یادگیری در دانش‌آموزان در چارچوب برنامهٔ درسی ملی، کیفیت و تناسب آموزش‌وپرورش با نیازهای فردی و بنیادی ملت، در نظر گرفته می‌شود. توانا ساختن کودکان برای کسب یک رشد وتحول متوازن و مجهز کردن آن‌ها برای سرکردن با تغییرات اجتماعی از هدف‌های اساسی است.

این توانایی‌ها با توجه به نیازهای خاص هر نظام آموزشی تعیین می‌شوند. در سطح پایین‌تری از نظر قدرت انتخاب و اختیار مدرسه در طیف صعودی برداشت از برنامهٔ درسی ملی، برداشتی مبتنی بر استانداردهای آموزشی بالا در سطح ملی می‌تواند مورد نظر باشد که بهره‌وری آموزش‌وپرورش و کار را بهبود می‌دهد. در سطوح باز هم پایین‌تر در

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

طیف صعودی، برداشتی تجویزی مبتنی بر رابطهٔ تسلطی و نظمیِ سلسله مراتبی از بالا به پایین و در سه سطح، شاملِ: ۱. برنامهٔ درسی ملی؛ ۲. برنامهٔ درسی استانی (ایالتی)؛ ۳. برنامهٔ درسی سطح مدرسه وجود دارد. در پایین‌ترین سطوح، برداشتی تجویزی مبتنی بر هژمونی مذهبی (یا غیرمذهبی) از برنامهٔ درسی ملی و رابطه‌ای کاملاً تسلطی از طریق برنامهٔ درسی ابلاغی و اجرای مو به موی آن در یک نظام آموزشی وجود دارد.

۳- در ارتباط با الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها و شرایط پذیرش: تجارب و کوشش‌های نظام‌های آموزشیِ مورد هدف نشان می‌دهد که توافق روی اهداف و برداشت‌های برنامهٔ درسی ملی یا توانایی‌های اساسی یادگیری که از طریق برنامهٔ درسی ملی دنبال می‌شود، می‌باید از طریق مشارکت و گفتمانِ ملیِ حرفه‌ای به دست آیند. برنامهٔ درسی [ملی]، می‌باید امکان‌پذیر و شُدنی باشد، زمان و منبع در دسترس معلمان و دانش‌آموزان را در نظر بگیرد و همین‌طور، زمانی که نوعاً یادگیری مفاهیم و اندیشه‌های پیچیده به درازا می‌کشد، برنامهٔ درسی می‌باید روی پایه‌ای از شواهد قوی مرتبط با یادگیری، دانش و روش تربیتی و آنچه در عمل و برزیدن حرفه‌ای کار می‌کند بنا شود؛ در نتیجه از آرمان گرایی و کلیشه‌های تجویزی و ایدئولوژیک به عنوان توانایی‌های یادگیری پرهیز کند. برنامهٔ درسی می‌باید معلمان را تشویق کند تا رویه‌ها و شیوه‌هایشان را به صورت نظام‌دار تحلیل و ارزشیابی کنند.

از مهم‌ترین الزامات و زمینه‌سازی‌های استاندارد برنامهٔ درسی ملی، پاسخگویی به چالش‌ها و فرصت‌ها در عصر جهانی‌شدن است. دیگر اینکه معلمان مدرسه می‌باید فلسفه‌های پایه‌ای استانداردهای جدید را بفهمند تا بدین وسیله قادر شوند برنامهٔ درسی مناسب و درخور مدرسه‌هایشان را بازطراحی کنند و شرایط واقعی هر مدرسه و جامعهٔ محلی را در نظر گیرند. نباید در تدوین سند برنامهٔ درسی ملی، به دلیل شرایط سیاسی، شتاب‌زدگی وجود داشته باشد. مطالعات منسجمی در حوزهٔ آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی صورت گیرد و به مسائل خرده فرهنگ‌ها در برنامهٔ درسی ملی توجه شود.

٤- در ارتباط با ویژگی‌های ساختاری و اجرایی: چارچوب‌هایی چون برنامهٔ درسی ملی باید خطوط راهنمایی یا پارامترهایی فراهم کنند، نه تجویزهایی برای عمل کردن

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

ومشق کردنِ تمرکز گرایانه و محافظه‌کارانهٔ مبتنی بر دیدگاهی خطی و قائل شدن نقشی محدود برای جامعهٔ محلی و مدرسه. تجارب و کوشش‌های نظام‌های آموزشی مورد هدف نشان می‌دهد با کمی تفاوت بین این کشورها، توجه به شرایط واقعی مدرسه و جامعهٔ محلی و مرحلهٔ رشد ذهنی و جسمانی کودکان، تأکید بر تناسب و ارتباط، انعطاف‌پذیری و کیفیت آموزش‌ها، تغییر پارادایم‌ها به سمت یک رویکرد سازنده گراتر، به عنوان ویژگی‌های ساختاری چارچوب برنامهٔ درسی ملی دیده می‌شود. در نظام‌های غیرمتمرکز آموزش و برنامهٔ درسی، به نوعی از ویژگی‌های مهم ساختاری و اجرایی، رفتن به سمت یک خط‌مشی ملی، خطوط راهنمای بنیادی برای مدرسه و معلمان، استقرار برنامهٔ درسی شایسته محور و همچنین ایجاد استانداردها و نشانگرهای مشترک آموزشی، به عنوان چارچوب برنامهٔ درسی ملی است.

۵- در ارتباط با روندهای نوآورانه و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه: تجارب و کوشش‌های نظام‌های آموزشی مورد هدف، نشان می‌دهد که در قریب به اتفاق نظام‌های آموزشی چه متمرکز یا غیرمتمرکز و در قاره‌های مختلف، این روند تمرکز زدایی، احترام به جوّ و شخصیت مدرسه، اقتدار و قدرت انتخاب بیشتر مدرسه در جهت تعدیل و تصحیح یا تفسیر برنامهٔ درسی ملی با توجه به شرایط بومی و نیازهای جامعهٔ محلی و بهره‌گیری از دانش تخصصی معلمان دیده می‌شود.

٦- در ارتباط با توجه به حوزهٔ دیدگاه‌های برنامهٔ درسی: تجارب و کوشش‌های نظام‌های آموزشی مورد هدف، نشان می‌دهد که در اکثر نظام‌های آموزشی، توجه به تلفیقی از دیدگاه‌های برنامهٔ درسی در برنامهٔ درسی ملی در قالب تبیین اهداف، اصول یا خطوط راهنما یا مجموعهٔ استانداردهای ملی و بر اثر تحلیل بستر اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی معاصر، نیازهای تحول فردی و اجتماعی و محیط‌زیستی و توجه به تحولات فناوری و اقتضائات تغییرات جهانی و چند فرهنگی، صورت می‌پذیرد.

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه(۱۳۹۱). **پژوهش کیفی از نظریه تا عمل**. تهران: نشر علم.
- بولوتین ژوزف، پاملا و دیگران(۱۳۸۹). **فرهنگ های برنامه درسی(نظریه ها)**. ترجمه دکتر محمود مهر محمدی ودیگران. تهران: انتشارات سمت.
- Adams, D. k.(2005). Redesigning educational governance and implementing continuous educational change. Istanbul: Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21 St Century, June 8-10, 2005, P9-17.
- Alberta Education.(2012). From Knowledge to Action: Shaping the Future of Curriculum Development in Alberta. Chapter 1: Curriculum Development Process.
- Apple, M. W. (1996). Cultural Politics and Education. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Apple, M. W. (2003). The state and The politics of knowledge. New York, NY: Rutledge.
- Robin, A. (2012). Neither National nor a Curriculum? November 2012 Educational Systems: America versus England by Allen.356 http://sitemaker.umich.edu/allen.356/curriculum
- Allen.356 Educational Systems: America versus England http://sitemaker.umich.edu/allen.356/curriculum
- Apple, M. W. (1993). Official knowledge: Democratic education in a conservative age. New York, NY: Rutledge.
- Avenstrup, R. (2005). Tomorrow's Curriculum Today: Social Transformation and Curriculum. Istanbul: Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21 st Century, June 8-10, 2005.
- Barton, Paul E. (2009). National Education Standards: Getting Beneath the Surface. Policy Information Center: Educational Testing Service.
- Brady, L. (1995). School based curriculum development and national curriculum: can they coexist? Curriculum and Teaching, 10(1), 47-54.
- Cambridge Assessment.(2010).Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England. University of Cambridge: Local Examinations Syndicate
- Chisholm Linda.(2005). The politics of curriculum review and revision in South Africa in regional context., Human Sciences Research Council, South Africa, Journal: Compare Vol. 35, No. 1, March 2005, pp. 79–100
- Closing the Door on Innovation, Why One National Curriculum Is Bad for America: A Critical Response to the Shanker Institute Manifesto and the U.S. Department of Education's Initiative.(2011). Retrived from the http://www.edweek.org/media/closingthedoor-blog.pdf

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

- Coexistence International .(2008). Education Policy in Multi-Ethnic Societies: A Review of National Policies that Promote Coexistence and Social Inclusion
- Conway, D. (2010). Liberal Education and The National Curriculum. London: The Cromwell press group.
- Coulby David. (1996). The Construction and Implementation of the Primary Core Curriculum
- Coulby, David. (2000). Beyond the National Curriculum. London: Routledge Falmer.
- Darling-Hammond Linda.(2010). What we can learn from Finland's successful school reform. This excerpt originally ran as "Steady Work: Finland Builds a Strong Teaching and Learning System". by, in the summer 2010 issue of Rethinking Schools, Volume 24, Number 4
- Department of Education: South Africa.(2001). Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools), Pretoria
- Department of Education: South Africa.(2003). National Curriculum Statement Grades 10-12 (General) LIFE ORIENTATION Pretoria 0001
- Development of Education –National Report Malaysia 2001 .(2001). Retrieved from www.ibe.unesco.orgInternationalICEnatrapMalaysia.pd
- Dijana Vican, Vini Rakić, Ivan Milanović Litre (Ed.) (2007). Strategy for the Construction and Development of the National Curriculum: for Preschool Education, General Compulsory and Secondary School Education. Zagreb: Ministry of Science, Education and Sports Council of the National Curriculum.
- Dwight A. (1992). Schools for a New Century; A Conservative Approach to Radical School Reform. [http://www.eric.ed.gov].
- Eisner, E.W.(1994).The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs. 3rdEd. New York: Macmillan College Pub.Co
- Fullan, M. & Miles, M.(1991) Getting educational reform right: what works and what doesn't. Unpublished paper, University of Toronto: Center for Policy Research.
- Gershberg, A. C. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from international experience. HDNED: The Word Bank.
- Guo, Linyuan (2012) "New Curriculum Reform in China and its Impact on Teachers," Canadian and International Education / Education canadienne et internationale: Vol. 41: Iss. 2, Article 6. 1-8-2013
- Gür Hülya.(2006). Influences and Controls: The National Curriculum in England and Turkey Journal of Turkish Science Education. Volume 3, Issue 2, December 2006 p.39-53

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

- Hanzelka Richard.(2007). India's National Curriculum Framework Fosters Active Learning . Education Update . Read Abstract February 2007 | Volume 49 | Number 2
- Hellstrom, M. (2005). School Curriculum – is it worth trying? Istanbul: Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st Century, June 8-10, 2005, p 31-40
- Huma Kidwai, Denise Burnette, Shreyanka Rao, Seema Nath, Monisha Bajaj and Nirupam Bajpai.(2013).The Policy and Practice of Public Primary Curriculum in India. Working Paper No. 11, August 2013 Columbia Global Centers | South Asia (Mumbai) Columbia University
- Kauppinen Eija.(2010). Comparing the conceptualization of learning in the US and Finland. Fulbright Award in Teaching Program USA, 2010, Summative report, Finland
- Komatsu Shigehisa.(2002). Secondary Schools in Japan Determined? International Education Journal Vol. 3, No 5, 2002, Soai University, Osaka, Japan komatu@soai.ac.jp
- Littledyke, M.(1996). Ideology, Epistemology, Pedagogy and the National Curriculum for Science. Curriculum Studies, 4(1), 119-135.
- Lucien Ellington.(2005). Japanese Education - SPICE Stanford Program on International and Cross-Cultural Education, Updated September 2005
- Malaysia Education Blueprint 2013-2025, Preliminary Report - Executive Summery, September 2012 , Ministry of Education.
- Margaret Brown & John White.(2012). An Unstable Framework – Critical perspectives on The Framework for the National Curriculum- report by the Expert Panel for the National Curriculum Review. This paper was formally endorsed by the New Visions for Education Group at its meeting on 28 March 2012.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutchon, G. (1990). Reconceptualising School - Based Curriculum Development. London: The Falmer Press.
- Martin Johnson with contributions from Nansi Ellis, Alan Gotch, Alison Ryan, Chris Foster, Julie Gillespie and Monique Lowe. (2007). Subject to Change: New Thinking on the Curriculum. Association of Teachers and lecturers, Great Britain: Green Tree Press Ltd, Eastleigh, Hampshire
- Mc Neil John D.(2006). Contemporary Curriculum, In Thought and Action. John Wiley & Sons, Inc. MA.
- Ministry of Education. (2010). Education System Overviews. Building Blocks for Education: Whole System Reform. A u s t r a l i a F i n l a n d O n t a r i o S i n g a p o r e U n i t e d S t a t e s
- MSILA VUYISILE.(2007). From Apartheid Education to the Revised National Curriculum Statement: Pedagogy for Identity Formation and Nation Building in South Africa, Nordic Journal of

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

African Studies 16(2): 146–160 (2007), University of South Africa, South Africa
- National Council of Educational Research and Training (NCERT).(2005). National Curriculum Framework 2005.
- National Curriculum Framework, India.(2005).National Council of Educational Research and Training. New Delhi, India: Author.
- Necmi Aksit & Sands Margaret.(2006). Education Reform in Societies in Transition: Issues and Challenges facing Education in Turkey. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- O'Neill William F.(1983). Rethinking Education. Selected Readings in the Educational Ideologies. Kendall / Hunt Publication Co.
- Oliva, P. F. (2005). Developing the Curriculum. Sixth ed. Boston, Ma: Pearson Education, Inc.
- Ornstein, Allan C. & Hunkins Francis P. (2004). Curriculum Foundations, Principles and Issues. Fourth Ed. Boston MA: Pearson Education, Inc.
- Öztürk İbrahim Hakkı.(2011). CURRICULUM REFORM AND TEACHER AUTONOMY IN TURKEY: THE CASE OF THE HISTORY TEACHING International Journal of Instruction July 2011 Vol.4, No.2
- Qi, T. (2011). Between Centralization and Decentralization: Changed Curriculum Governance in Chinese Education after 1986. PhD. Dissertation, Knoxville: University of Tennessee.
- Radó, P. (2010). Governing Decentralized Education Systems. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations.
- Reforming National Education: Analyses and Recommendations on Malaysia Education Blueprint.(2013). Published by Research Team on Malaysia Education Blueprint 2013-2025, Kuala Lumpur, Malaysia: First Published by LLG Cultural Development Centre
- Reid, A.(2005).Rethinking National Curriculum Collaboration. Towards an Australian Curriculum. Australian Government: Department of Education, Science and Training.
- Review of the National Curriculum in England: Report on subject breadth in international jurisdictions. (2011). Department for Education, December 2011. Research Report DFE-RR178a https://www.gov.uk/government/uploads/.../DFE-RR178a.pdf
- Sahlberg, P. (2005). Curriculum Change as Learning: In search of better implementation. .Istanbul: Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st. Century, June 8-10, 2005, P 18-30.
- Sarkar Arani, Mohammad Reza .(2008).Japan's national curriculum reforms: Focus on integrated curriculum approach, Quarterly Journal of Educational Innovations, No. 22, Winter 2008, 15-22

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]

- Saylor Galen J.&Alexander W.H. &Lewis A.J. (1981). Curriculum Planning for Better Teaching And Learning. 4th.ed. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- Schubert William H. (1986). Curriculum; Perspective, Paradigm and Possibility. McMillan Pub. NewYork.
- Short Edmond C.(1986). A Historical Look at Curriculum Design. In Journal of Theory into Practice. 25 (1).
- Sterling, S.(2003). Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Exploration in the Context of Sustainability. PhD. dissertation, England: the University of Bath.
- Tim Oats & Mary James & Andrew Pollard & Dylan William.(2011). The Framework for the National Curriculum: A report by the Expert Panel for the National Curriculum review. London: Department for Education. http://www.education.gov.uk/publications
- UNESCO statistical yearbook 1999 JAPAN Transition in the Japanese Curriculum: How Is the Curriculum of Elementary and
- Vitikka, Erja & Krokfors, Leena & Hurmerinta, Elisa. (2012). THE FINNISH NATIONAL CORE CURRICULUM: STRUCTURE AND DEVELOPMENT. Miracle of Education. University of Helsinki
- Watt, Michael G. (2006). From National Curriculum Collaboration to National Consistency in Curriculum Outcomes: Does this Shift Reflect a Transition in Curriculum Reform in Australia? Conference Paper No. 48, Biennial Conference 21-23 September 2005, ACSA (2006), University of the Sunshine Coast: Queensland.
- Wieczorek, Craig. (2008). [American and Japanese Education-] Comparative Analysis of Educational Systems of American and Japanese Schools: Views and Visions, Educational Horizons, Winter 2008 p.99-111
- Wiles John & Bondi Joseph. (1993). Curriculum Development. A Guide to Practice. 4th ed. New Jersey: Merrill Prentice – Hall Inc.
- Wilkinson, G. (2006). McSchools for McWorld? Mediating Global Pressures With a McDonaldizing Education Policy Response. Cambridge Journal of Education, 36(1), 81-98.
- Zhong Qi-quan (2006). Curriculum reform in China: Challenges and Reflection. Front. Educ. China (2006) 3: 370–382 © Higher Education Press and Springer-Verlag

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

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.8.119]