

Developmental education system and its level of realization in Iran, Malaysia, Türkiye and South Korea

Farshad Jamali Tanha * 

PhD Student in Political Sociology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Mohammad Hossein Panahi 

Professor of Political Sociology. Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Introduction

Nowadays, policy-making for the transformation and development of the structure and content of educational systems is considered essential for the overall development and transformation of society in the eyes of development-oriented thinkers and rulers. They believe that development depends on the transformation of the thoughts and behavior of each individual in society, that is, cultural transformation, and appropriate system building. But the important question is, how can the education system take such modern requirements seriously and fulfill them?

In response to the above question, paying attention to the element of "knowledge and its management" as the most important aspect of knowledge promotion and distribution in the education system has become a fundamental matter. What kind of knowledge is valuable for development has always been and continues to be a point of contention for different approaches in the field of education. Examining some experiences shows that the missing link of socio-economic development of societies should be sought in the reconstruction of ideas, improvement of action processes, and revision of cultural, educational, and economic policies. Global experiences in this regard have shown the necessity of developing a developmental education system more evident than ever. Therefore, the main questions of this research are:

- What are the structural and content characteristics of a developmental education system for Iran?
- To what extent is the current education system of Iran compatible with developmental education in comparison with the selected countries?

Literature Review

* Corresponding Author: jam.farshad@yahoo.com

How to Cite: Jamali Tanha, F; Panahi, M.H. (2025). Developmental education system and its level of realization in Iran, Malaysia, Türkiye and South Korea, *Journal of Social Development and Welfare Planning*, 15(61), 89-157.

In countries claiming to be developed, research on the structure and content of developmental education is also an important concern. They have shown that the inequality and inefficiency of the educational system, its distance from the ideals of sustainable development, and the failure of national transformational plans in education in these countries have caused them to lag behind the developmentist education system. Accordingly, the current research led us to a new concept in the literature related to development, which was the result of a kind of cultural turn in this field. Because the path of development thought has been dominated by paradigms in which "human beings and their capabilities and the centrality of culture" have been marginalized. Based on the above insight, the three general criteria of human empowerment are: 1- Freedom of choice; 2- social-educational justice; and 3- Professional skill acquisition or acquisition of competence, which have various identifiers.

Materials and Methods

This research is a qualitative and descriptive study that also has interpretative and analytical dimensions. The need to understand the structural and content components of the developmental education system dictated that we use the documentary method and the data of the "Bardi" comparative method to show concrete evidence. In the comparative method, we compared Iran's education system case by case with countries (South Korea, Malaysia, and Turkey) that have similarities with Iran in various aspects and are considered to be competitors in Iran's development. The thematic technique based on analytical induction has been used to analyze the collected data.

Results

An education system is considered development-oriented when it has been able to incorporate elements of popular participation and collective wisdom into its subsystems, such as the education system of South Korea and, to a lesser extent, Malaysia and Turkey, to overcome centralization and create equal opportunities to increase learners' choice. By focusing on the core criteria, merit selection, and skill development in the content of each subsystem, they have provided the necessary basis for learners to acquire individual and group competence through empowering knowledge, skills, and effectiveness. These countries have been able to place good human and financial resources at the service of education and related research through the extensive participation of their society, utilizing domestic collective wisdom and prominent foreign actors, utilizing historical, geographical, and cultural

potentials, and large investments; unfortunately, this trend has become tragic for Iran despite the emphasis on development prospects.

Conclusion

The distance between the executive dimension of educational policies, both in terms of structural and content components, and the conceptual model of a developmental education system is great. Although, to some extent, it is possible to establish a theoretical concordance between the transformational documents and the nature of macro-educational policies with some structural and content components in development-oriented education systems; in many cases, the obvious contradiction between these theoretical foundations and field reports indicates the lack of desirability of Iran's education system with development-oriented components. The insistence on correcting the planning system and the request of the political and social elites to make fundamental changes in the education system have sometimes been done without considering the institutional and political requirements, so the desirable realization of developmental goals has faced numerous fluctuations.

Effective revival of the participatory process in the structure and content of all education subsystems; strengthening the influential role of the Supreme Council of Education; revision of the national curriculum in accordance with environmental, cultural, and global requirements; evaluating the education system from two aspects, measuring performance and setting goals for setting programs, which is an important step in the efficiency of the education system, are essential matters. In the meantime, it is important to pay attention to some possible obstacles to the implementation of the aforementioned reforms, including the institutional-political requirements, and overcoming the intolerant political culture that has always increased the reform costs in a surprising and harmful way.

Keywords: Developmental Education, Developmental Reforms, Human Empowerment, Educational Justice, Political Obstacles to Developmental Reforms



«نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا و سطح تحقق آن در ایران، مالزی، ترکیه و کره جنوبی»

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.



فرشاد جمالی تنها *

استاد جامعه‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران



محمدحسین پناهی

چکیده

امروزه بازنگری در سیاست‌گذاری فرهنگی، به خصوص توسعه‌محور نمودن ساختار و محتوای سیستم‌های آموزشی، از الزامات جهانی زندگی در هزاره سوم است. مسئله این پژوهش، چستی این اصلاحات آموزشی توسعه‌گرا برای ایران است. رویکرد نظری پژوهش «قابلیت‌سازی یا توانمندسازی» است. سه شاخص اساسی این رویکرد؛ مشارکت و آزادی انتخاب، عدالت اجتماعی - آموزشی و شایستگی، معرف مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی نظام آموزش پرورش توسعه‌گراست؛ که تحقق آن در یک بافتار فرهنگی سیاسی منسجم و هماهنگ بین اجزاء و زیرنظام‌های آن در جامعه امکان‌پذیر است. روش پژوهش، کیفی، از نوع اسنادی و تطبیقی است. برای تحلیل داده‌ها از شیوه تحلیل تماتیک و الگوی تطبیقی جرج بردی استفاده شده است. چهار کشور موردبررسی (ایران، کره جنوبی، مالزی و ترکیه) می‌باشند. نتایج نشان می‌دهد فاصله نظام آموزش پرورش ایران، در مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی، از کشورهای مورد مقایسه زیاد است. پیشنهادها پژوهشگران برای تحقق نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا در ایران شامل تدوین شاخص‌های ارزیابی سند تحول، ایده‌برداری از کشورهای موفق، ارتقای عدالت اجتماعی - آموزشی، تحقق چشم‌انداز مالی مندرج در سند تحول بنیادین و رفع موانع سیاسی احتمالی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش و پرورش توسعه‌گرا، اصلاحات توسعه‌گرا، توانمندسازی انسان، عدالت آموزشی، موانع سیاسی اصلاحات توسعه‌گرا

مقدمه و بیان مسئله

سیاست‌گذاری برای تحول و توسعه‌محور نمودن ساختار و محتوای سیستم‌های آموزشی، جهت زندگی در هزاره سوم ضرورتی اجتناب‌ناپذیر شده است. زیرا امروزه این‌گونه از سیاست‌گذاری‌ها و اجرای صحیح سیاست‌های آموزشی، علمی و ارتباطاتی یک نیروی محرکه قوی برای توسعه و تحول نزد اندیشمندان و حکمرانان توسعه‌گرا قلمداد می‌شود. اندیشه‌ورزان و سیاست‌گذاران توسعه‌گرا می‌دانند که دانش و فناوری در دنیای امروز به سرعت در حال رشد است، به همین خاطر نظام آموزشی نمی‌تواند نسبت به این تحولات بی‌تفاوت بوده، برنامه‌ریزی و راهبرد مشخصی نداشته باشد.

البته نگاه فوق حاصل تغییر پارادایم اندیشه ورزی درباره توسعه از ربع پایانی قرن بیستم می‌باشد؛ به نحوی که در این پارادایم انسان، محور، ابزار و هدف توسعه تلقی می‌شود (Sen, 1995).

این اندیشه‌ورزان معتقدند که توسعه در گرو تحول اندیشه و رفتار یکایک افراد جامعه، یعنی تحول فرهنگی، و نظام سازی متناسب است. بدین منظور آنها سه گام بنیادی جهت چنین تحولی پیشنهاد می‌نمایند: ۱- درک و هضم اندیشه‌ها و بصیرت‌های دنیای مدرن؛ ۲- تفصیل و بازهضم این اندیشه‌ها و ۳- ساختن نهادهای مربوط به آن اندیشه‌ها. بدین ترتیب، در این‌گونه ادبیات نظری توسعه، دو مکانیسم مفهومی و نهادی نقش بارزی جهت شکل‌دهی به اهداف تحول آموزشی بر عهده می‌گیرند که عبارت‌اند از: سازوکارهای کسب و انتقال علم و فن؛ که در دوران جدید، نهاد آموزش آنها را به عهده گرفته است (عظیمی آرانی، ۱۳۹۶: ۱۵۱). اما پرسش مهم این است که نظام آموزش و پرورش چگونه می‌تواند چنین اقتضائات مدرنی را جدی گرفته و آنها را تحقق بخشد؟

در پاسخ به پرسش فوق، توجه به عنصر «دانش و مدیریت آن» به عنوان مهم‌ترین وجه ترویج و توزیع دانش در نظام آموزش و پرورش به یک امر بنیادین تبدیل شد. درعین حال، اینکه چه نوع دانشی برای توسعه ارزشمند است همواره محل مناقشه رویکردهای مختلف در حوزه آموزش بوده و می‌باشد. زیرا حوزه آموزش و پرورش از نگاه ابزاری یا سیاسی به

مقوله «دانش ارزشمند» یا «دانش چه کسی ارزشمند است؟» بری نمی‌باشد (اپل، ۱۴۰۰: ۱۷-۱۲).

نکته شایان توجه آن است که آنچه برای نظام آموزش و پرورش توسعه محور، دانش ارزشمند تلقی نمی‌شود نگاه صرف به حوزه آموزش و پرورش به مثابه مکان بازتولید نظام سلطه و انقیاد است؛ یا این که «دانش ارزشمند» به مثابه کالای کسب سود و منفعت صرف اقتصادی باشد (برونسکی، ۱۴۰۰: ۳۶-۴۷). بر همین اساس در نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا، «دانش توانمندساز» با مفهوم دیگری به نام «سیاست‌گذاری و مدیریت دانش توانمندساز» ارتباط پیدا می‌کند. این عناصر هستند که در بحث نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا محوریت دارند، که در این مقاله مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

بررسی تجارب کشورهای که با تأخیر به جرگه کشورهای صنعتی و توسعه‌یافته پیوسته‌اند؛ نظیر کره جنوبی، تایوان، سنگاپور، مالزی، چین و اخیراً برزیل، ترکیه و هند؛ نشان می‌دهد که آنها با تصحیح نظریات وارداتی و تطبیق آنها با واقعیت‌های عینی مبتنی بر مبانی تاریخی- فرهنگی جامعه خود در جهت انباشت مستمر دانش و فناوری توانمندساز، توانسته‌اند به افزایش ثروت عمومی و کاهش آلام و رنج توده مردم دست یابند؛ که در این میان بازسازی و تغییر نهادهای آموزشی نقش اساسی ایفا نموده است (معدن دار و سرکارآرانی، ۱۳۹۶: ۲۷-۱۵). آنان این موضوع را درک نموده‌اند که دنیای امروز وارد مرحله‌ای شده است که حیات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فنی در گرو «دانایی» است. به طوری که بدون سرمایه دانشی مناسب سایر سرمایه‌ها مفید نمی‌توانند بود (لطیف، ۱۳۸۸: ۲). لذا حلقه مفقوده توسعه اقتصادی اجتماعی جوامع را باید در بازسازی اندیشه‌ها و بهسازی فرآیندهای عمل و بازنگری در سیاست‌گذاری فرهنگی، آموزشی و اقتصادی جستجو نمود.

در همین راستا نهادهای آموزشی کشورهای مختلف از اواخر قرن بیستم در کانون توجه پژوهش‌های نظری و تجربی برای بازنگری قرار گرفت. مضامین کلی این نگرش‌ها و بازنگری‌ها مقولاتی چون توانمندسازی انسان، پیشرفت فناوری، اقتصاد دانایی محور،

آموزش و جهانی‌شدن، و ضرورت آموزش در طول عمر (Long-Life Learning) را شامل می‌شود. اکنون بسیاری از محققان به این باور رسیده‌اند که نظام‌های آموزشی با تربیت افرادی خلاق، کنشگر و مشارکت‌جو در سطوح مختلف از محلی تا جهانی، و تغییر و تحول در ساختار، برنامه‌ها، اهداف و روش‌های نظام آموزشی می‌توانند متناسب با اقتضائات فرهنگی خود جامعه را در مسیر توسعه انسان‌مدار قرار دهند (Torres, 1998).

متأسفانه تأمل در شاخص‌های بین‌المللی مربوط به توسعه نشان می‌دهند ایران شرایط مناسبی ندارد (آل یاسین، ۱۳۹۴: ۳۱ و ۴۲-۱۴۷ و گزارش فرهنگستان علوم، تیرماه ۱۴۰۱). چنین وضعیتی طبعاً در وضع سایر نهادهای اجتماعی و اقتصادی اثر گذاشته و مانع توسعه همه‌جانبه کشور خواهد بود. لذا این پرسش بنیادی در حوزه اندیشه‌ورزی توسعه مبتنی بر منابع انسانی مطرح می‌شود که «کدام گونه از نظام‌های آموزشی برای توسعه کل جامعه مناسب است؟» پرسشی که از اواخر قرن بیستم کانون اندیشه‌ورزی و نظریه‌پردازی پیرامون ارتباط نهاد آموزش با توسعه قرار داشته، و محور مطالعاتی این پژوهش نیز می‌باشد.

تجارب جهانی در این خصوص، الزام شکل‌گیری نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا را بیش از پیش هویدا نموده است. شرط لازم و ضروری برای این مهم، ایجاد یک نظام آموزشی است که هم کیفیت دانش و آموزش، و هم عدالت اجتماعی برای دسترسی به دانش باکیفیت را ارتقا بخشد. لذا برای شناخت شکل و محتوای یک نظام آموزشی توسعه‌گرا و عدالت محور نیاز به پژوهش‌های جدی است که کمتر انجام شده است.

از طرف دیگر، پیش‌شرط اساسی این اصل مهم جهانی که می‌گوید: «هر کشوری باید به آن حد از شایستگی برسد که رأساً بتواند نوآوری‌های خاص و ضروری را برای تداوم و بازسازی نظام آموزشی خود در جهت ساخت زندگی بهتر برای انسان فراهم نماید» (توما، ۱۳۶۳، ۱۲۷) این است که قبل از هر سیاست‌گذاری آموزشی و فرهنگی تنگناها، بن‌بست‌های اصلاحی و ظرفیت‌های تاریخی فرهنگی شناخته شود. یکی از شیوه‌های متقن و علمی برای تحقق این امر مقایسه نظام آموزشی ایران با گونه‌های موفق جهانی است. این

یک ضرورت معرفت‌شناختی است که توسعه و بازسازی نظام‌های آموزشی، نیازمند بینش و بصیرتی است که از مطالعات مقایسه‌ای حاصل می‌شود (آقازاده، ۱۳۸۸: ۱۲۴-۱۲۵)..

اکنون مسئله این پژوهش آن است که چه نوع اصلاحات ساختاری و محتوایی در نظام آموزشی می‌تواند مسیر توسعه اجتماعی ایران را هموار نماید؟ چالش‌ها و مناقشات فراوانی هم در عرصه عمومی و هم در محافل خصوصی و علمی درباره این موضوع مطرح شده است که نشان از عدم بسندگی پژوهش‌ها در این زمینه، و به تبع آن عدم توافق بر سر راهبردهای برنامه‌های توسعه گذشته در حوزه آموزش پرورش ایران دارد. به نحوی که حتی برخی پژوهشگران اذعان داشته‌اند که بعضی از برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی ضد توسعه محسوب می‌شوند (وقفی پور و محمدی، ۱۳۹۷: ۱۵). لذا ضرورت دارد بفهمیم اگر نظام آموزشی ما تاکنون نتوانسته سهم خود را در فرآیند بهره‌وری و توسعه ملی، در قالب اهداف اسناد بالادستی، ادا نماید، دلایل و الزامات آن چیست؟ بر این اساس، پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

الف) ویژگی‌های ساختاری و محتوایی یک نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا برای ایران چیست؟

ب) نظام آموزش پرورش کنونی ایران در مقایسه با کشورهای منتخب، تا چه سطحی با آموزش و پرورش توسعه‌گرا انطباق دارد؟

پیشینه تجربی و مبانی نظری پژوهش

از نیمه دوم قرن هجدهم و در طول قرن نوزدهم و بیستم، همگام با تحولات اجتماعی-اقتصادی منبعث از انقلابات فکری، سیاسی و صنعتی پیش آمده، مصلحان و سیاست‌گذاران حوزه تعلیم و تربیت به دنبال تغییر در مؤلفه‌های آموزشی و تربیتی نظامات فکری و آموزشی خود بودند. شوق رفاه‌طلبی و توجه روزافزون به رابطه آموزش پرورش با نهادهای دیگر، رشد شهرنشینی و صنعت، منجر به پایه‌گذاری نهضت‌های پژوهشی متعددی برای

نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۹۷

اصلاح در ساختار و محتوای غیرکاربردی و غیرتوسعه‌گرایانه نظام‌های آموزشی در قرن بیستم شد.

وجوه ناموفق آموزش پرورش غیرتوسعه‌گرایانه که اندیشه‌ورزان مدرن بر عبور از آن تأکید داشتند عبارت‌اند از: کوشش مدارس در انباشت ذهن شاگردان از معلومات غیرکاربردی، برنامه‌های سنتی مدارس و ارتباط ناچیز آنها با نیازهای صنعتی، سهم اندک آنها در مواجهه صحیح با جامعه دموکراتیک آینده، و انعطاف‌ناپذیری آنها در ساختار و محتوای آموزش‌ها بود که تأثیر کشنده‌ای بر روح و روان دانش‌آموزان داشت (صفوی، ۱۳۶۸: ۶۶-۶۵). به همین خاطر توجه روزافزون به نقش و اهمیت اصلاح نظام‌های آموزشی غیرکارآمد در قرن بیستم، امری جهانی محسوب می‌شود.

اهداف پژوهش حاضر، یعنی تأمل در سیاست‌های تحول‌خواهانه و اصلاحی در آموزش و پرورش که یاری‌رسان جامعه به سمت توسعه باشد، در پژوهش‌های خارجی و داخلی بسیاری از کشورها دیده می‌شود. این نشان می‌دهد که دغدغه پژوهش حاضر موضوع و مسئله‌ای نه تنها ملی بلکه جهانی و با اهمیت می‌باشد.

بررسی‌ها حاکی از آن است که در کشورهای مدعی توسعه‌یافتگی و دارای سوابق طولانی در زمینه توسعه (مانند آمریکا، انگلستان، استرالیا و کانادا و ...) نیز پژوهش پیرامون ساختار و محتوای آموزش پرورش توسعه‌گرایانه، دغدغه‌ای مهم است.

پژوهشگران توسعه در این کشورها (ماندی^۱، ۲۰۰۸ در کانادا؛ کالانزیس و کوب^۲، ۲۰۱۲ در انگلستان؛ کلمنز و همکاران^۳، ۲۰۱۳ در استرالیا؛ سرجیکاف^۴، ۲۰۱۷ در آمریکا و سانت^۵، ۲۰۱۹ در منچستر انگلیس) بر اساس همین دغدغه عمومی نشان داده‌اند که نابرابری و ناکارآمدی نظام آموزشی، فاصله داشتن آن با آرمان‌های توسعه پایدار، و

-
1. Professor Karen Mundy
 2. Meri Calanzis & Bill Coup
 3. Clemens Mader
 4. Peter Serdyukov
 5. Edda Sant

شکست طرح‌های ملی تحول‌خواهانه در آموزش پرورش این کشورها سبب عقب ماندن آنها از قافله نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرایانه در کشورهایی چون کره جنوبی، چین، سنگاپور و فنلاند شده است. بنابراین خواستار پژوهش، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در راستای رسیدن به یک نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا و کارآمد در جهت هماهنگی با پیچیدگی‌های جدید جهان در قرن بیست و یکم بوده و هستند.

ولی در این تحقیقات مشخص نگردیده که اساساً آیا این اهداف و مؤلفه‌ها و راهکارهایی که برای رسیدن به آنها از طرف سیاست‌گذاران آموزشی مشخص شده است می‌توانند نظام آموزش پرورش را در مسیر توسعه جامعه سوق دهند؟ به عبارت دیگر، پرسش محوری این است که آیا مؤلفه‌های موجود در اسناد و سیاست‌های تحول‌خواهانه به گونه‌ای طراحی شده‌اند که ساختار و محتوای نظام آموزشی را هم در مسیر توسعه‌گرایی قرار دهند؟ همین‌طور بتوانند بازدهی نظام آموزشی را در جهت تحقق اهداف توسعه کلی جامعه قرار بدهند؟

پژوهش حاضر در جهت عبور از خلأهای پژوهشی فوق‌ما را به سمت مفهوم جدیدی در ادبیات مربوط به توسعه که حاصل نوعی چرخش فرهنگی در این حوزه بود می‌کشد. در ادبیات جدید توسعه سه بعد افزایش ظرفیت‌های انسانی، نهادهای اجتماعی و توزیع عادلانه منابع و امکانات اجتماعی به عنوان ابعاد کانونی تعاریف توسعه دیده می‌شود. افزایش ظرفیت‌های انسانی کاملاً ماهیت فرهنگی دارند، زیرا این کار با افزایش دانش، آگاهی، تعهد و مسئولیت‌پذیری و سایر ارزش‌های اجتماعی امکان‌پذیر است که همه ماهیت فرهنگی دارند (پناهی، ۱۳۹۳). این امر در حوزه‌های مسلط اندیشه توسعه در قرن بیستم به‌نوعی مغفول بوده است؛ یا به عبارتی مسیر اندیشه توسعه تحت سلطه پارادایم‌هایی بوده که «انسان و محوریت فرهنگ» در حاشیه قرار داشته است.

البته باید دانست که فرهنگ زمانی می‌تواند به عنوان عاملی توانمندساز، موتور محرکه توسعه قلمداد شود که به عنوان مقوله‌ای متجانس، پویا و تعاملی باشد؛ و نیز فرهنگ با دیگر عوامل تأثیرگذار در توسعه ادغام شود تا بتواند بخشی سازنده و مثبت در فهم ما از

رفتار انسان و توسعه اقتصادی اجتماعی قلمداد شود (Sen, 2004). پس در چرخش مذکور توجه به ظرفیت‌ها یا توانمندی انسان و یا توسعه منابع انسانی در کانون اندیشه توسعه قرار گرفته است. از منظر این دیدگاه توسعه عبارت است از «فرایند بسط انتخاب‌های انسانی در بستر فضای اجتماعی قابلیت‌زا برای دستیابی به زندگی بهتر» (سن، ۱۳۹۱: ۱۵). ما این رویکرد را مبنای فهم، مقایسه و تفسیر آموزش و پرورش توسعه‌گرا قرار داده، آن را «رویکرد توسعه به مثابه توانمندسازی انسان» نامیده‌ایم.

باید اذعان نمود که تعابیر نظری متنوعی پیرامون توسعه منابع انسانی وجود دارد که ناشی از چشم‌اندازهای نظری گوناگون در این خصوص می‌باشد. تئوری‌هایی از قبیل: نظریه سیستم، نظریه سرمایه اجتماعی، نظریه سرمایه فکری، نظریه اقتصاد دانشی، نظریه اقتصاد توسعه، نظریه روانشناسی سازمانی و نظریه سیاست در این حوزه مطرح گردیده‌اند. این تعابیر نظری هر کدام مؤلفه‌ها و مفاهیم خاصی را برای تبیین مبانی نظری توسعه منابع انسانی بکار گرفته‌اند؛ اما آنچه به عنوان وجوه مشترک جریان‌های فکری مذکور در حکم ایده اصلی این رویکرد برای پژوهش حاضر کاربرد مفهومی یافته عبارت است از اینکه چون بهزیستی انسان هدف اصلی توسعه است پس انسانها باید فاعل و منبع اصلی توسعه به شمار آیند. به بیان دیگر اگر برنامه توسعه سازمان ملل را مبنایی برای توصیف و تفسیر این رویکرد تلقی نماییم باید «توسعه انسانی» را فرایند گسترش دامنه انتخاب مردم و بالا بردن سطح رفاه و کیفیت زندگی از طریق بسط قابلیت‌ها و کارکردهای آنها بدانیم (غفاری و امیدی، ۱۳۹۹: ۲۹-۲۱). منظور از قابلیت در اینجا قابلیت‌هایی است که در عرصه عمومی و اجتماع بروز کنند و نه قابلیت‌هایی که در هیچ زمانی امکان بروز پیدا نکنند.

در همین راستا تعریف «سن» از توسعه، مبتنی بر ایجاد توانمندی (capability) را مبنای نظری این پژوهش قرار می‌دهیم آنجا که اذعان داشته است: «توسعه ناظر بر فرآیندهای مثبت تغییرات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است که توانمندی‌های واجد ارزش را گسترش دهد. به همین علت در توسعه بیشترین توجه معطوف به گسترش

توانمندی‌های افراد در جهت زندگی مورد علاقه‌شان است. این توانمندی‌ها از سویی با سیاست‌های عمومی افزایش می‌یابند و از سوی دیگر به اثرگذاری مثبت در این سیاست‌ها منجر می‌شوند» (سن، ۱۳۹۱: ۱۸). بنابراین ملاک اصلی برای ارزیابی توسعه از دیدگاه سن، توانمندی یا همان آزادی‌های اساسی برای انتخاب یک زندگی است که از دیدگاه فرد واجد ارزش است. برخلاف رویکرد مطلوب گرایان و رویکرد جان راولزی که مقیاس سنجش مناسب برای توسعه را مطلوب بودن یا کالاهای اساسی می‌دانند از دیدگاه سن، آزادی فردی و کنشگری خلاقانه او عنصر سازنده توسعه است (سن، ۱۳۹۱: ۷۵).

بدین ترتیب توانمندی هر فرد عبارت از گزینه‌های متفاوتی که از ترکیب عملکردهایی که برای او قابل حصول است. عملکردها (Functioning) نشان‌دهنده چیزهایی است که انجام آنها یا نیل به آنها برای فرد ارزشمند است (سن، ۱۳۹۱: ۱۷). این عملکردهای ارزشمند شامل طیفی از عملکردهای بسیط از قبیل آموزش و تحصیلات باکیفیت، تغذیه کافی و سلامتی تا عملکردهای پیچیده از قبیل توان مشارکت در زندگی اجتماعی و برخورداری از احترام است. به همین خاطر بر اساس این نوع رویکرد، توانمندی نوعی آزادی است. به بیان ساده‌تر توانمندی به معنای «آزادی دستیابی به روش‌های گوناگون زندگی است». پس «آزادی انتخاب» مؤلفه اصلی رویکرد توانمندی از منظر آمارتیا سن محسوب می‌شود. از این منظر، انتخاب، عملکردی بسیار ارزشمند است. یعنی انتخاب «الف» بدون وجود گزینه‌ای دیگر با انتخاب «الف» از بین گزینه‌های متعدد و متفاوت دیگر با هم تفاوت دارد (سن، ۱۳۹۱: ۱۹۲).

در همین راستا لازم است تا تمایزی بین دو رویکرد «سرمایه انسانی» و رویکرد «قابلیت انسانی» به عمل آوریم. می‌توان گفت با وجودی که رویکرد «سرمایه انسانی» و «رویکرد قابلیت انسانی» هر دو انسان را محور توجه قرار داده‌اند اما با همدیگر متفاوت هستند. ادبیات سرمایه انسانی تمرکز بر نقش فاعلیت انسان در تقویت امکانات تولید و بهره‌وری بالا را دارد، در صورتی که رویکرد قابلیت انسانی بر توانایی افراد برای دستیابی به زندگی دلخواه خود و افزایش انتخاب‌های واقعی که آنها از آن برخوردارند تمرکز دارد.

بنابراین اگر نقش انسان تنها در حد سرمایه انسانی در فرایند توسعه مورد توجه قرار گیرد، انسان به مثابه یکی از عوامل تولید در فرایند توسعه دارای ارزش ابزاری است و هر نوع تلاش در جهت ارتقاء کیفیت سرمایه انسانی با هدف افزایش بهره‌وری و نهایتاً سودآوری در فرایندهای تولید ارزش‌گذاری می‌شود، درحالی‌که در رویکرد قابلیت محور، نقش انسان در توسعه یک نقش ابزاری نیست بلکه «خود انسان هدف توسعه است» که باید از طریق کسب قابلیت، راه توسعه را هموار سازد (سن، ۱۳۹۱: ۱۸۶-۱۹۲). بر همین اساس در دهه‌های اخیر رویکرد سرمایه انسانی در یک چرخش کیفی و مفهومی متأثر از بینش مذکور جای خود را در حوزه ادبیات مربوط به توسعه؛ مبتنی بر انسان‌محوری، به رویکرد توانمندسازی بخشیده است.

این بینش جدید پارامترهایی در انسان را مورد توجه قرار داد که شامل دانش، تخصص، مهارت، سلامت و سایر ارزش‌های اخلاقی، بینشی، عاطفی و انسانی است. در مجموع توانمندی و به تبع، کارآمدی نیروی انسانی در بحث از کیفیت زندگی برای عاملیت‌های انسانی نقش محوری را لحاظ نموده و بر این باور است که کیفیت زندگی بیشتر ناظر بر ذهنیات، قابلیت‌ها و توانمندی‌های افراد است در تعامل با شرایط ساختاری فرهنگی اجتماعی یا محیط پیرامونی (صبوری، ۱۴۰۰). در نهایت اینکه رویکرد توانمندی در واقع تحلیل شایستگی‌های فردی در انجام کارهای مختلف در زندگی است. در حوزه اجتماعی، برای انتخاب سازمان‌ها و سیاست‌ها، مجموعه‌ای از توانمندی‌های فرد را به عنوان هسته اصلی و اجتناب‌ناپذیر پایه اطلاعاتی او در نظر می‌گیرند. جهت تحقق این امر دو گونه عملکرد را می‌توان رصد نمود: هدایت ساختاری و هدایت کوتاه مدت.

در دنیای توسعه‌یافته برای این منظور هدایت ساختاری یعنی ساختار سازی در شرایط وجود سیطره و سلطه فنی غیر ضروری است. و معمولاً هدایت کوتاه مدت مبتنی بر عدالت برای کسب و کشف قابلیت ضرورت دارد. اما در کشورهای در حال توسعه هر دو نوع هدایت برای توسعه لازم است. امری که برای تحقیق حاضر محوریست. بر این اساس نقش تازه‌ای بر عهده نهاد آموزشی در کشورهای در حال توسعه گذاشته می‌شود؛ وظیفه‌ای

که شامل دو امر تربیت انسان‌های خلاق، فهیم و با اراده جهت هدایت امر توسعه، و ایجاد ساختارهای نهادی توسعه محور است (عظیمی، ۱۳۸۱: ۴۲).

بدین ترتیب نظریه توسعه انسانی به نظام آموزش و پرورش مانند نوعی امکان و ظرفیت فرهنگی برای توسعه کل می‌نگرد. زیرا طبق این رویکرد، انسان دارای ویژگی‌های دانش، مهارت، تخصص و دارای سلامت جسمانی و روانی، فردی است که می‌تواند در جامعه به ایجاد اشتغال، تولید، خدمت و خلق ثروت پردازد؛ لذا چیزی فراتر از یک دارایی ملی و سازمانی تلقی می‌شود (Sen, 1995).

اکنون می‌توان به کمک این نظریه، «آموزش و پرورش توسعه‌گرا» را صورت‌بندی مفهومی نمود. بر اساس این بینش می‌توان گفت در آموزش رسمی می‌توان بستری فراهم نمود که فراگیران را در کشف قابلیت‌های خود یاری نماید تا هم فاعل توسعه شوند و هم زمینه بهزیستی خود را فراهم کنند. اما ابهام اینجاست که ساختارهای گسترده و پیچیده‌ای چون نظام‌های آموزشی چگونه می‌توانند با اصلاحاتی، قابلیت سازی انسانی را عملی سازند؟ پاسخ این پرسش ما را به یک نظام آموزشی توسعه‌گرا هدایت می‌نماید.

البته تدوین الگو و مدل مناسب برای یک نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا نمی‌تواند بدون توجه به ابعاد مختلف این نظام، الگوی مناسبی باشد. یعنی ادعای یک رهیافت نظری برای توسعه‌گرا نمودن نظام آموزشی زمانی قابل قبول است که همه زیرنظام‌های آن نظام آموزشی هم در ساختار و هم در محتوای خود دارای عناصر توسعه مبتنی بر توانمندسازی انسان باشند. پس اگر تلفیقی نظری از مفاهیم مطرح در تئوری‌های توسعه مبتنی بر منابع انسانی در حوزه اندیشه ورزی تعلیم و تربیت در نیمه دوم قرن بیستم، به عمل آورده و آن را مبنای شکل‌گیری اصلاحات در نظام‌های آموزش معاصر قلمداد کنیم؛ در نهایت به این درک خواهیم رسید که مفهوم و عناصری از توسعه که در این بینش‌ها وجود دارد و باید در تدوین مدل مذکور محوریت داشته باشند، دارای بار معنایی خاصی است؛ زیرا این عناصر باید معطوف بر توسعه انسان محور باشند.

همچنین این گونه از بینش توسعه، مبتنی بر توانمندسازی انسان معاصر و مدرن، بر عنصر عقلانیت‌محوری انسان و عدالت اجتماعی، تأکید وافر نموده است. به بیانی دیگر، امروزه تعریف و مفهوم توسعه از مبانی توسعه عقلانیت انسان آغاز می‌شود که اصلی‌ترین مؤلفه آن توسعه انسان‌محور است که از طریق نظام آموزشی و ارتباط متقابل و هم‌راستایی انواع زیرنظام‌های مطرح در آن، نیروی انسانی کارآمد و خلاق مهیا می‌شود. دلالت‌های نظری و تجربی اندیشه‌های فوق زمینه را برای پرداختن به مباحث نظری پیرامون اصلاحات آموزشی جهت کارآمد نمودن نظام‌های آموزشی در دهه پایانی قرن بیستم و اوایل قرن حاضر فراهم نمود.

آنچه به عنوان وجوه مشترک پیش‌فرض‌های نظری انواع رویکرد توانمندساز، برای اصلاحات مذکور در ابعاد گوناگون نظام‌های آموزشی توسعه‌گرا مورد وفاق اندیشه‌ورزان این حوزه بود عبارت‌اند از: ۱- عبور از تمرکزگرایی و توجه به عدالت آموزشی و مسئله محوری در هدف‌گذاری‌های آموزشی، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی؛ ۲- قابلیت آفرینی در برنامه‌های درسی، شیوه‌های یاددهی و یادگیری، مدیریت و رهبری آموزشی و آموزش نیروی انسانی و توجه به تجهیز ساختارها و فضاها و تجهیزات و فناوری‌های آموزشی برای ایجاد ذهنیتی توسعه‌گرا در فراگیران؛ ۳- توجه و تأکید بر یادگیری فعال و تجربی جهت تقویت ابعاد مختلف توانمندسازی فراگیران اعم از: خلاقیت محوری، تغییرپذیری و توانایی‌های ارتباطی فراگیران هم در ساختار و هم در محتواهای برنامه درسی و توانمندسازی آنان در مسائل مربوط به زندگی آینده یا به اصطلاح آینده‌پژوهی؛ ۴- تلفیق نظام آموزشی با زندگی اجتماعی فراگیران که می‌تواند با تقویت ابعادی چون مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مشارکت اجتماعی و استفاده خلاقانه از فناوری اطلاعات، قابلیت آنها را در زندگی اجتماعی و شکل‌دهی به ذهنیت توسعه‌گرا افزایش دهد؛ ۵- تأکید بر شیوه‌های ارزشیابی ترکیبی و فرایندی که در ابعاد کمی و کیفی آن ضمن بررسی و ارزیابی عملکردها و ارائه بازخورد مناسب و تحلیل شکست‌ها، توانمندی فراگیران را در ابعاد مربوط به تفکر خلاق و تغییرپذیری عمیق‌تر نماید (Brown, 1999).

Begley, 2000؛ Kotey, 2007؛ Lambert et, 2007 به نقل از کوثری و نوروز زاده، (۱۳۸۸).

بنابراین یک نظام آموزش و پرورش که بخواهد در خدمت توسعه باشد باید مدلی از ساختار کلی و محتوای ابعاد گوناگون زیرنظام‌های خود ارائه دهد که مؤلفه‌های فوق را در خود به صورت به هم پیوسته و منسجم دارا باشد. اکنون می‌توان گفت که یک نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا به سیستم‌هایی از تولید، توزیع، آموزش و بهره‌وری دانش اطلاق می‌شود که در تمام ابعاد و «زیرنظام‌های شش‌گانه» خود، با محوریت مؤلفه‌های مربوط به «خردباوری و خلاقیت» و «عقلانیت محوری» برای «فعالیت بخشیدن عادلانه به استعداد‌های انسانی و مهارت‌یابی» دست به هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرای سیاست‌های آموزشی می‌زنند تا در نهایت موجب توانمندسازی انسان شوند.

مبنای تعریف ما از مؤلفه‌های یک نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا توجه به محوریت سه عنصر اساسی برگرفته از رویکرد توسعه؛ مبتنی بر توانمندسازی انسان می‌باشد. این سه عنصر محوری عبارت‌اند از؛ ۱- مشارکت و آزادی در انتخاب؛ ۲- عدالت اجتماعی - آموزشی و ۳- کسب شایستگی. به عبارتی در آموزش و پرورش توسعه‌گرا، مبنای مدیریت و ارزیابی عملکرد و اثرگذاری هر کدام از مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی موجود در زیرنظام‌های شش‌گانه نظام آموزش پرورش در نظام‌های آموزشی توجه به عناصر مذکور در تولید و توزیع «دانش توانمندساز» می‌باشد. زیرا با در نظر داشتن عناصر مذکور زمینه رهیدن نظام‌های آموزشی از کاستی‌های موجود در سایر دیدگاه‌های مسلط بر این حوزه (نظام آموزش پرورش به مثابه عرصه بازتولید مناسبات سلطه و انقیاد و یا نظام آموزش پرورش به مثابه سازمان صرف تولید نیروی انسانی و ...) فراهم شده است. بدین ترتیب در رویکرد آموزش پرورش توسعه‌گرا کرامت انسان، محور؛ عاملیتش، ابزار؛ و بهزیستی او هدف توسعه تلقی و لحاظ می‌گردد. اکنون می‌توان مدل مفهومی نظام آموزشی توسعه‌گرا را به صورت زیر نشان داد:



نمودار ۱- مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا

روش پژوهش

این پژوهش، مطالعه‌ای کیفی و توصیفی است. یافتن پاسخ متقن و کیفی به پرسش‌های این پژوهش از عهده صرفاً یک روش بر نمی‌آید؛ زیرا همان‌طور که نشان دادیم مسائل اصلی پژوهش به گونه‌ای است که نیازمند بررسی‌هایی چندجانبه است. بدین ترتیب اقتضاء رسیدن به فهم مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی یک نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا حکم می‌کرد که از روش اسنادی به تدارک اطلاعات زمینه‌ای لازم بپردازیم. در واقع، ما از سطح انتزاعی بحث (مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی یک نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا)

شروع نموده و برای نشان دادن شواهد انضمامی از داده‌های روش تطبیقی «بردی» استفاده نموده‌ایم.

روش پژوهش اسنادی، هم به منزله روشی تام و هم تکنیکی برای تقویت سایر روش‌های کیفی داده‌های پژوهشی خود را درباره کنشگران، وقایع و پدیده‌های اجتماعی، از بین منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند (استیوارت و کمیس، ۱۹۸۴: ۱۱ و احمد، ۲۰۱۰: ۸). جامعه آماری ما در این بخش شامل: تمام متون نظری و تجربی موجود در این حوزه، مراجعه به اسناد مربوط به الگوهای تجربی موفق یا غیرموفق جهانی در این خصوص (نظام‌های آموزشی توسعه‌گرا و درحال‌توسعه)، اسناد و مدارک موجود در حوزه سیاست‌گذاری آموزشی در ایران، آمار و ارقام مطرح شده در بخش‌های معتبر نظام آموزشی ایران و همه آن متون نظری که توانسته‌اند ما را در تدوین مؤلفه‌های یک نظام آموزشی توسعه‌گرا یاری نمایند، دانست.

جهت بالا بردن اعتبار داده‌های دست اول به سراغ جمع‌آوری داده از نمونه‌های دیگری رفتیم که مؤید یا گسترش‌دهنده نظرات و به‌نوعی مفسر بهتر آن داده‌ها باشند. به‌عنوان مثال در بررسی‌های مربوط به چرایی و چگونگی تغییر در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف و منتخب علاوه بر استفاده از داده‌های مراکز آماری آن کشورها یا استفاده از مراکز معتبر جهانی در این خصوص؛ از نتایج پژوهش‌های تجربی مربوط به پژوهشگران بومی آن کشورها بهره برده‌ایم.

در قسمت مربوط به روش تطبیقی در نظر داریم نظام آموزش پرورش ایران را به صورت موردی با کشورهای مقایسه کنیم که از جهات مختلف شباهت‌هایی با ایران دارند. برای رسیدن به نمونه‌های منتخب این پژوهش کشورهای زیادی در ابعاد مختلف جمعیتی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی بررسی شد. در نهایت سه کشور (کره جنوبی، مالزی و ترکیه) گزینش شده‌اند. زیرا این کشورها در نتیجه اصلاحاتی که در طول چهار دهه اخیر انجام داده‌اند توانسته‌اند در نردبان توسعه صعود غیرقابل‌انکاری داشته باشند. علاوه بر این هر کدام از این کشورها در برخی ابعاد مانند نرخ جمعیت و ساختار جمعیت، دین اکثریت

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۰۷

شهروندان، و عوامل اقتصادی نظیر تولید ناخالص داخلی و تولید ناخالص داخلی سرانه در حال حاضر یا در برهه‌ای از تاریخ چهل ساله اخیر با ایران شباهت دارند (کتاب توسعه، ۱۴۰۰: ۶۲).

از طرف دیگر چون هدف از این مقایسه‌ها ایجاد تصویری دقیق‌تر از وضعیت ساختار و مؤلفه‌های نظام آموزش پرورشی است که می‌بایست در خدمت توسعه باشد؛ در این میان، واکاوی ابعاد پیشرفت و پسرفت آنها در شاخص‌های موردنظر برای یک نظام آموزش پرورش توسعه گرا با در نظر گرفتن عملکرد کلی این کشورها در شاخص‌های عینی مراکز ارزیابی جهانی (رتبه بالاتر این نظام‌های آموزشی از ایران در همه ارزیابی‌های بین‌المللی آموزش پرورش؛ تیمز، پرلز، لگاتوم و پیرسون)، می‌تواند درس آموخته‌هایی برای ایران به همراه داشته باشد.

شاید یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این مقایسه‌ها این باشد که دریابیم نظام آموزش پرورش ایران در کجا می‌توانسته باشد و چه فاصله‌ای با توان بالقوه خود دارد. قطعاً همواره عوامل جغرافیایی و فرهنگی هم دخیل بوده و هستند. اما با وجود همه این موارد، این مقایسه می‌تواند حد قابل توجهی از توان بالفعل توسعه‌ای ایران را نیز منعکس کند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از تکنیک تماتیک مبتنی بر استقرای تحلیلی استفاده شده است. در این تکنیک محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی دروندادها و بروندادهای داده‌ها به سنخ شناسی تحلیلی دست می‌یابد. به عبارتی، تحلیل تماتیک کدگذاری و تحلیل داده‌هاست، با هدف درک اینکه داده‌ها چه اطلاعاتی می‌دهند. این نوع تحلیل، در وهله اول، به دنبال الگویابی در داده‌هاست. زمانی که الگویابی از داده‌ها به دست آمد، باید حمایت موضوعی از آن صورت گیرد. به عبارتی تم‌ها از داده‌ها نشئت می‌گیرند (Gabrium, 1998).

بنابراین آنچه برای این پژوهش اهمیت داشته این است که به‌طورکلی، ما تحلیل تماتیک را به هر رویه‌ای که برای تحلیل، تلخیص، طبقه‌بندی و استنباط کردن خصوصياتی خاص از متن منجر شود و در مواردی معناهای پنهان واقع در آن را هویدا نموده و گاهی

امکان مقایسه چندین متن را به ما دهد، اطلاق نموده‌ایم. لذا ضروری است برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش بر اساس یک رویکرد تجربی روش‌شناسانه و کنترل شده، مرحله‌به‌مرحله را با رعایت موضوع و مسئله پژوهش پیش رفته تا به عینیت لازم در این خصوص دست یابیم.

البته این عینیت نتایج به وسیله وجود یک فرآیند کد بندی نظام‌مند تضمین می‌شود. به‌عنوان مثال برای فهم میزان توسعه‌گرایی و مقایسه هر کدام از نظام‌های آموزشی منتخب و اجزاء و ترکیب کلی آنها به سراغ فهم مؤلفه‌ها، شاخص‌ها یا نشانگرهایی در این زمینه رفتیم. این نشانگرها که برخاسته از رویکرد نظری پژوهش می‌باشند معیار توصیف، تفسیر و مقایسه برای روش تطبیقی خواهند بود. راهبرد مورد استفاده در این زمینه الگوی تطبیقی جورج بردی (۱۹۹۰) است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند. بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها از منابع معتبر و بر اساس روش پژوهش اسنادی گردآوری و تفسیر شده، سپس طبقه‌بندی و در مرحله آخر تفاوت‌ها و تشابهات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند (Brady, 1990). توضیحات هر کدام از قسمت‌های مذکور در بخش یافته‌ها آمده است.

شایان‌ذکر است الزامات ساختاری (سازمان و نقش‌ها) و محتوایی (محتوای متون درسی، ویژگی افراد برای نقش‌های مختلف) نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا در این پژوهش بر اساس رویکرد مفهومی اتخاذ شده، باید با شاخص توانمندسازی انسان هم‌خوانی داشته باشد، بنابراین برای فهم این نظام و انجام مقایسه لازم است تا نشانگرهای عینی این شاخص بر اساس معیارهای فرهنگی تاریخی مشخص شوند.

از فحوای بینش فوق سه معیار کلی توانمندسازی انسان عبارت‌اند از: ۱- آزادی در انتخاب، که با نشانگرهایی چون مشارکت محوری، خردورزی جمعی و تمرکززدایی در سیاست‌گذاری، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی مشخص می‌شود؛ ۲- عدالت اجتماعی - آموزشی که دارای نشانگرهایی چون توجه به اقتضائات فرهنگی - محیطی و میزان توجه دولت‌ها و سرمایه‌گذاری بخش‌های مختلف جامعه به صور مختلف در نظام

آموزش پرورش است؛ ۳- مهارت‌یابی حرفه‌ای یا کسب شایستگی، که معرف‌های متنوعی دارد، از جمله: سنجش ترکیبی از دانش، رفتار و مهارت در فرد برای اثربخشی در فعالیت‌ها و عملکرد کاری فرد، نوعی مهارت و توانایی عینی و قابل مشاهده جهت انجام موفقیت آمیز یک وظیفه، نوعی ویژگی زیربنایی فردی که به عملکرد مؤثر یا عالی در یک شغل منجر می‌شود (جمشیدی کهنساری، ۱۳۹۴)؛ که ما در این پژوهش میزان توجه به عناصر مربوط به ضوابط محوری، مهارت‌یابی حرفه‌ای، اخلاقی - تربیتی را برای معلمان و مدیران ارکان مختلف نظام آموزشی و میزان توجه ارکان کلی برنامه درسی (کتاب، شیوه‌های یاددهی یادگیری، ارزیابی و ارتقاء) به مهارت‌یابی، خلاقیت محوری و کاربرد فناوری در آموزش را برای ارزیابی شایستگی فراگیران به کار برده‌ایم.

نکته شایان توجه در این پژوهش آن است که در تفاسیر و تحلیل مربوط به شاخص‌های مرتبط با مقایسه و در قسمت رسیدن به الزامات ساختاری و محتوایی برای نظام آموزش و پرورش ایران توجه به شرایط فرهنگی تاریخی امری ضروری قلمداد شده است که با توجه به محدودیت و کاهش حجم مقاله به اختصار آنها را مطرح نموده‌ایم.

یافته‌های پژوهش

اولین نکته‌ای که از یافته‌های کیفی این پژوهش حاصل می‌شود این است که تحقق تحول بنیادین یا رسیدن به اهداف تحول بنیادین در ساختار و محتوای نهادهای اساسی جامعه به خصوص نظام آموزشی نیازمند توجه اولیه به روندهای فرهنگی تاریخی کشورهای منتخب است.

به عبارتی جهت فهم سطح توسعه‌گرایی کشورهای منتخب این پژوهش ضرورت دارد به شناختی نسبی و مختصر از فرهنگ ملی از یک سو و ایجاد تغییرات بنیادین در آن از طریق شناسایی و شکوفایی ظرفیت‌های موجود در ارزش‌های حاکم بر جامعه نظیر ارزش‌های هویت مدار ملی و مذهبی در جهت رسیدن به توسعه همه‌جانبه و پایدار توجه شود. زیرا ترتیب و اولویت‌گذاری متناسب و متوازن در اهداف توسعه با توجه به مقوله‌های

فرهنگی شرط لازم و ضروری در جهت تحقق توسعه محسوب می‌شود. به همین خاطر فرهنگ را در اینجا مجموعه عناصری دانسته‌ایم که عموماً مساعد یا مانع حرکت توسعه‌ای هستند و به‌نوعی در جهت تقویت یا تضعیف روند توسعه یک کشور مؤثر قلمداد شده‌اند (صالح‌نیا، ۱۳۸۹: ۹).

در این نگاه، فرهنگ، بنیان توسعه و تولید ثروت، موتور آن است. اگر اولی نباشد دومی تحقق نمی‌یابد. لذا آنچه برای رسیدن به توسعه ضروری است در درجه اول ایجاد اندیشه توسعه است. شرایط انسانی توسعه عبارت از مدیریت، نظام‌پذیری، قانون‌مداری و مسئولیت‌پذیری (آل‌یاسین، ۱۳۹۴: ۴-۶).

مطالعات تاریخی این پژوهش نشان می‌دهند که چگونگی تکوین و توسعه نظام‌های تربیتی و آموزشی در طول تاریخ به عوامل مختلفی از جمله مذهب، سازمان سیاسی، سطح علوم و نیازهای جامعه همچنین وضعیت اجتماعی آن دوران بستگی داشته و دارد. مؤید این گزاره را می‌توان در این نظر دورکیم فهم نمود که بیان داشته است: «نظام تربیتی در واقع محصول اجتماعی و حاصل کلی جامعه است. نه جنبه خالی آن، ازاین‌رو بررسی آموزش و پرورش زمینه فهم دیگر نهادهای اجتماعی را نیز فراهم می‌آورد» (به نقل از درانی، ۱۳۸۹: ۴۶).

این امر نشان‌دهنده آن است که در دورانی که نظام آموزش جلوه ممتاز فرهنگ جامعه به شمار آمده است تحقق آن نشان از تعالی فرهنگ و مدنیت داشته است. در روزگاری که تحولات اجتماعی و سیاسی، پیشرفت دانش و هنرهای گوناگون، ارتباطات بین‌المللی و توسعه اندیشه‌ها، پیوند دیانت با حکومت و ... آموزش را تحت تأثیر خود قرار داده است ما شاهد شکوفایی و توسعه آموزش از طرق مختلف و در نواحی مختلف هستیم. با نگاهی به تاریخ گذشتگان متوجه این امر خواهیم شد که ظهور نظامیه‌ها، تأسیس جندی‌شاپور و مراکز علمی اسکندریه به همراه گسترش کتابخانه‌ها و رصدخانه‌ها و بیمارستان‌ها همگی نشان از تحول بنیادین در امر آموزش در دوره‌هایی از تاریخ است که ما شاهد تحولات سیاسی و فکری فوق هستیم. به‌عنوان مثال در قرن اول قبل از میلاد در اثر

توجه حکمرانان دانایی محور، اوج توسعه دانش را در اسکندریه به عنوان محل تلاقی علوم و فلسفه یونانی، شرقی و مصر قدیم شاهد هستیم. به نحوی که از همین مرکز، مکتب‌های مختلفی چون هرمسی‌گری، نوافلاطونی برخاست و از آنجا به انطاکیه رفت و با میانجی‌گری مسیحیان ارتدوکس و نسطوری به نصیبین و ادسا انتقال یافت (نصر، ۱۳۸۶: ۲۷-۲۸).

البته ارائه یک برنامه کلان توسعه که برای همه کشورها قابلیت اجرایی داشته باشد امروزه امری غیر واقع‌گرایانه تعبیر می‌شود زیرا با توجه به شاخص‌های فرهنگی و تفاوت در عناصر تاریخی فرهنگی هر کشور، برنامه توسعه زمانی کارآمد و مفید خواهد بود که برخاسته از چارچوب‌های فرهنگی موردنظر باشد. این بدان جهت مهم است که در نشان دادن مسیر و فرآیند مقایسه‌های بعدی داده‌های این پژوهش کارآمد خواهد بود.

اکنون می‌توان گفت که هر نظام آموزشی واجد هسته و مفروضات (فرهنگی - سیاسی) بنیادینی است که برای درک آن باید به درستی از این مفروضات آگاهی داشته باشیم. چراکه مبنای شناخت و مقایسه بین نظام‌های آموزش و پرورش آشنایی با همین هسته و مفروضات بنیادین است. این مفروضات بنیادین در هر نظام و رویکرد آموزشی مبنای پرورش و خلق نوع خاصی از انسان هستند؛ انسانی که براساس این معیارها رشد یافته باشد نمونه‌ای از انسان مطلوب در هریک از رویکردها محسوب می‌شود. بررسی سیر تطوری که رویکردهای متعدد در طول تاریخ از سر گذرانده‌اند به فهم آنچه در حال حاضر آموزش و پرورش می‌خوانیم یاری خواهند نمود (وقفی پور و محمدی، ۱۳۹۷: ۳۷).

بر همین مبنا پیش از ارائه یافته‌های مربوط به مقایسه تطبیقی نظام‌های آموزشی در ابعاد شش‌گانه، به روندهای تاریخی فرهنگی مؤثر بر وضعیت نظام آموزش و پرورش کشورهای منتخب خواهیم پرداخت، تا بسترهای اجتماعی اصلاحات آموزشی آنها روشن‌تر گردد:

۱- کره جنوبی:

در طول دوران تاریخی موسوم به باستان، تا قبل از شروع دوران موسوم به مدرن که بودائیسیم و کنفوسیوسیسیم فرهنگ غالب بر حاکمیت و تاریخ جامعه کره جنوبی محسوب می‌شد؛ ایدئولوژی ملی و مذهبی متأثر از مبانی فلسفی و دینی فوق، ابزاری برای حفظ قدرت و ارائه امتیازات اشرافی و اصول اساسی حکومت کره جنوبی قلمداد می‌شد. این امر در حوزه آموزش و پرورش گونه‌ای از آموزش تجویزی را در آکادمی‌های ملی کنفوسیوسی ارائه می‌داد که در آن آموزش نخبگان و تعلیم و تربیت نخبگی در انحصار برخی افراد و طوایف صاحب نفوذ بود؛ هدف از آن ایجاد و حفظ مزیت‌های سیاسی و اجتماعی برای طبقات مسلط جامعه بوده است.

روند مذکور تا اوایل قرن بیستم نیز تداوم داشت. از اوایل این قرن مدارس مسیحی به ترویج افکار سیاسی و اجتماعی غربی پرداختند. از ۱۹۱۰ تا ۱۹۴۵ که دوران سلطه ژاپن بر کره بود؛ سیاست‌های آموزشی که بیشتر در قالب آموزش‌های فنی ارائه می‌شد در جهت مطیع سازی کره‌ای‌ها در برابر ژاپنی‌ها تدوین گشت. حاصل این پدیده، انحصاری شدن امر آموزش و غیرقابل دسترس بودن عموم از این مهم بوده است. به نحوی که در طی دهه‌های ۱۹۲۰ و ۳۰ میلادی تنها ۳۰ درصد از جوانان کره جنوبی تحصیلات متوسطه و ۱۳ درصد از آنها دوره‌های دانشگاهی را طی کرده بودند (Ki- sui & J00, 2012).

با نفوذ افکار و مدل‌های آمریکایی پساستقلال کره، زمینه بروز و بازتاب افکار، ارزش‌ها و میراث کنفوسیوسی به‌جامانده از نظام قدیم به وجود آمد. ازجمله مفاهیم برخاسته از این اندیشه و عناصر فرهنگی تأکید بر امر آموزش بود که گرایش به آموزش برای ارتقاء شرایط اجتماعی امری فراگیر شد. لذا تحصیلات و میزان آن شاخصی مهم برای تعیین جایگاه شغلی و اجتماعی و به تبع افزایش سطح درآمد محسوب گردید. بدین ترتیب می‌توان گفت که سیر توسعه‌گرایی آموزش و پرورش در کره جنوبی متأثر از:

- ۱- سنت کنفوسیوسی و ترویج آن طی تاریخ طولانی و تحت حاکمیت پادشاهان کره‌ای،
- ۲- حاکمیت آمریکایی‌ها و ترویج فرهنگ غربی سرمایه‌داری

توسط حکومت‌های نظامی و غیرنظامی در دوره مدرن بود که هر کدام نقاط عطفی در این راستا محسوب می‌شوند (Lee, 2006).

همچنین، شکل‌گیری و ترویج فرهنگ مشارکت متأثر از دوران عقب‌ماندگی و سلطه ژاپنی‌ها (دهه ۲۰ تا ۴۰ میلادی) و فهم عناصر و ارزش‌های مربوط به رقابت بین‌المللی برخاسته از شرایط محیطی فقدان منابع طبیعی لازم برای توسعه، منجر به آن شد که آموزش به عنوان یک ارزش و وظیفه همگانی در سطح عموم ایالت‌های کشور درآمد.

نکته کاربردی مفاهیم فوق را می‌توان از عنوان وزارتخانه مربوط، یعنی وزارت پرورش و توسعه منابع انسانی دریافت کرد. طی این فرآیند نهادهای آموزشی هر کدام شعارهایی برخاسته از ارزش‌های فرهنگی جامعه را سرلوحه برنامه‌های خود قرار داده و برای تحقق آن تلاش و برنامه‌ریزی می‌کردند، به طوری که ارزش‌های تربیتی از جمله راستگویی، اخلاص و ابداع، فصل مشترک همه مؤسسات آموزشی و نهادهای مرتبط با آن شده است. عینیت بخشی و مفهوم‌سازی شعارها و ارزش‌ها به عنوان یک فرهنگ عمومی در سطح مدارس ابتدایی ذهنیت کودکان را برای درک و فهم بهتر آن شعارها و کاربردپذیری آنها در زندگی آسان نموده است. مجموع نگرش‌ها و ارزش‌های نهادینه‌شده در فرهنگ عمومی و فرهنگ سیاسی نخبگان این کشور منجر به آن شده است که وزارتخانه مذکور به عنوان وزارتخانه اول این کشور قلمداد و توسعه محوری و کارآمدی نظام آموزش به عنوان اولویت اصلی سیاست‌گذاران توسعه قلمداد شود (Ki-sui & J00, 2012).

بدین ترتیب این سیاست‌گذاران مبادرت به سرمایه‌گذاری در زمینه تحصیلات و کیفیت آموزش، رسیدن به نرخ بالای سواد باکیفیت و در خدمت توسعه نمودند و شرکت‌های کره جنوبی به سرعت از مزایای جمعیت به نسبت تحصیل‌کرده، سیاست‌های تشویقی در زمینه سرمایه‌گذاری و صنعتی شدن، صادرات و نیز انتقال فناوری بهره بردند. به همین خاطر کره جنوبی به سرعت به یکی از معجزات اقتصادی آسیا مبدل شد و در زمینه توسعه اکنون یکی از ملل پیشروی جهان به حساب می‌آید. اما در کره شمالی باوجود آنکه مسیر و زمینه‌های تاریخی و فرهنگی مشترک فراوانی با کره جنوبی دارد، حکومت یک

نظام آموزشی را بنا نهاد که محتوای آن تبلیغاتی و شعاری بود و نمی‌توانست از وقوع قحطی‌های متناوبی که جامعه را فرامی‌گرفت پیشگیری نماید (عجم اوغلو و رابینسون، ۱۳۹۶: ۱۲۷-۱۳۲).

۲- مالزی:

شاید قاطعانه بتوان گفت که کشور مالزی تا دهه‌های پایانی قرن بیستم در امر توسعه حرفی برای گفتن نداشت. پیچیدگی‌های عناصر فرهنگی برخاسته از نظام اجتماعی چندقومی، حضور پررنگ امرمذهبی به خصوص دین اسلام در این کشور، وضعیت مهاجران چینی، هندی و سرخ‌پوستان و مالایی‌ها زمینه‌های فرهنگی این دیار را نسبت به کره جنوبی در حالتی از پیچیدگی قرار داده بود.

اما اندیشه‌ورزان توسعه معتقدند که دولت مالزی از دهه‌های پایانی قرن مذکور توانسته است با درک صحیحی از پتانسیل‌های فرهنگی جامعه و از طریق اجرایی سازی اصولی اهداف مندرج در سیاست‌های توسعه محور به دو هدف عمده دست پیدا کند: ۱- تبدیل استعدادهای نهفته فرهنگ دینی - ملی به حالت بالفعل؛ ۲- تحقق برنامه‌های توسعه با تکیه بر زیرساخت‌های فرهنگ دینی و ملی (مرادی و موثقی، ۱۳۹۴).

این بدین معناست که توجه به فرهنگ عمومی حاکم بر کشور مالزی اعم از زبان، تاریخ، نهادهای اجتماعی، قومیت و غیره موجب شده است نخبگان سیاسی فرهنگی جامعه و دولت بتوانند به تناسب مقدورات و محدودیت‌هایشان برنامه کارآمدی برای توسعه تدوین نمایند که روند توسعه را در دهه‌های اخیر بیش از پیش تسریع نموده است. در همین راستا اصول فرهنگی حاکم بر این کشور در نتیجه توجه به امر آموزش و فرهنگ‌سازی نخبگان و دولت توانسته است علاوه بر سایر متغیرهای مؤثر بر توسعه، بافت فرهنگی موافق توسعه را تحت تأثیر اصول فرهنگی حاکم بر دین اسلام در این کشور گسترده و تعمیق نماید؛ به نحوی که می‌توان اذعان نمود یکی از مهم‌ترین دلایل سرعت و کیفیت توسعه در مالزی برخاسته از عملیاتی نمودن عناصر مذکور است (مرادی و موثقی، ۱۳۹۴).

عملگرایی و عملیاتی سازی مفهوم رقابت سازنده و سالم، به خصوص در عرصه برابری جنسیتی و توانمندسازی زنان در اقتصاد ملی که در اندیشه و فرهنگ اسلامی، برخاسته از مفاهیمی چون تربیت افرادی دقیق، برنامه ریز و آینده نگر، در این کشور درونی شده است. همچنین تمرکز بر عقلانیت در تصمیم گیری به عنوان چارچوب منطقی کنش با در نظر گرفتن فرهنگ دینی حاکم بر مالزی به سرعت عملیاتی شد. جایگاه ارزشمند تحصیل کردگان، عالمان و دانشمندان، با تأکید فراوان بر عناصر دین اسلام و سایر فرهنگ های موجود در مالزی، منجر به ایجاد زمینه های برابر تحصیلی شد. این امر استفاده از قشر تحصیل کرده را جهت ایجاد ارزش های مثبت و موافق با فرهنگ توسعه در مناصب حکومتی مالزی فراهم نمود (رشنو، ۱۳۸۴: ۱۴-۲۰).

تأکید بر دموکراسی و اعتنا به اسلام به عنوان یک دین آزاد بدون گرایش های افراطی و مخرب؛ موجب اتخاذ استراتژی مدیریت تعارض فرهنگی در قالب سیاست های اقتصادی و آموزشی مبتنی بر عدالت اجتماعی گردید. امیدواری عمومی به تصمیم نخبگان توانمند برخاسته از فرهنگ دینی «اعتماد به حکام عادل»؛ اعتقاد به حاکمیت ارزش های علمی در تصمیم گیری های کلان جامعه؛ اعتقاد به نوآوری در کنار حفظ ارزش های سودمند سنتی، منجر به ترویج گونه هایی از تقلید مثبت و سازنده از دنیای پیشرفته اطراف و جهان در مالزی شده است (Mohammad, 2001: 40-43؛ رشنو، ۱۳۸۴: ۱۴-۲۰).

۳- ترکیه:

از اواخر قرن نوزدهم، جامعه ترکیه شاهد خیزش دو موج فرهنگی تحول ساز بود: موج اول اصلاحات برخاسته از درون نظام سیاسی که روندی از بالا به پایین داشت. رهبران این موج مردانی نظیر مصطفی رشد پاشا، عالی پاشا و فؤاد پاشا بودند. موج دوم، فرآیند تجدیدخواهی بود که هم از سوی نخبگان سیاسی در حاشیه حاکمیت و هم از سوی روشنفکران خارج از حاکمیت ترویج شد. بدین ترتیب حاصل تحولات فرهنگی سیاسی فوق شکل گیری طبقه ای از دیوان سالاران در درون دستگاه بروکراسی عثمانی بود که به

آنها لائیک می‌گفتند. آنها در کنار روشنفکران و نظامیان به مخالفت با اعمال نظارت انحصاری اشرافیت مذهبی در زندگی اجتماعی پرداختند. این دسته نقش بسزایی در تحولات فرهنگی سیاسی ترکیه معاصر داشته‌اند (حیدر زاده نائینی، ۱۳۸۰: ۴۰-۴۳).

ظهور کمال مصطفی پاشا معروف به آتاتورک در پی بی‌ثباتی‌های ربع اول قرن بیستم، محصول تحولات و دگرگونی‌های اجتماعی آن دوران بود. ترکیه آتاتورک پس از جنگ جهانی اول و اعلام جمهوری در سال ۱۹۲۳ اروپای غربی را به عنوان الگوی خود برای ایجاد ساختار جدید فرهنگی سیاسی مبتنی بر سکولاریسم انتخاب کرد. لذا برای جبران کاستی‌های خود در برابر معیارهای اتحادیه اروپا با بیشترین سرعت ممکن به سوی پیشبرد اصلاحات فرهنگی سیاسی موسوم به بسته هماهنگ که متشکل از مجموعه‌ای از اصلاحات در حوزه‌های گوناگونی چون قانون مجاورت، قانون مطبوعات، قانون انجمن‌ها و احزاب سیاسی گام برداشت (Mustfa Kamelmahalesi, 2004: 3).

پیامد این امر گسترش فرهنگ و اندیشه‌های غرب‌گرا، سکولار، پوزیتیویست و ناسیونالیستی آتاتورک به عنوان «کمالیسم» بود که ماهیت فرهنگی و نظام ارزشی مرکزی جامعه و سیاست ترکیه جدید را تشکیل داد. اقدامات آتاتورک در تغییرات شدید و رادیکال در ساختارهای اجتماعی فرهنگی و حقوقی و تا آن حد بود که موجب شکفتی اروپاییان نیز شد (زارع، ۱۳۸۳: ۱۳۶).

اما علیرغم تمام تحولات یادشده بحران‌های اجتماعی به ویژه طی دهه‌های ۱۹۶۰ تا ۸۰ در اثر افراطی‌گری کمالیسم، ترکیه را فرا گرفت. به همین خاطر در فضای لیبرال دوران اوزالیسم در دهه ۱۹۸۰، کمالیسم افراطی به چالش کشیده شد. این امر بر ناتوانی این گفتمان نسبت به پاسخگویی به نیازهای جدید جامعه ترکیه تصریح کرد؛ چنین فضایی دو جریان لیبرال دموکرات و جریان اسلام‌گرایان سکولار را در بسیاری از نقدها به هم نزدیک کرد (قهرمان پور، ۱۳۷۸: ۲۲۳). این چالش‌ها و بحران‌ها بر تغییر عناصر فرهنگ عمومی و سیاسی جامعه و فرهنگ سیاسی نخبگان ترک مؤثر افتاد. لذا جامعه ترکیه به

سمت واقع گرایی سوق داده شد، و زمینه‌ای فراهم آمد تا نخبگان سیاسی بتوانند فرمول‌هایی نوین را برای پاسخگویی به نیازهای جدید جامعه فراهم کنند.

بدین ترتیب حاکم شدن فضای لیبرالی در جامعه و سیاست ترکیه زمینه را برای ایجاد تحول‌های عمیق در پایه‌ها و ساخت‌های اجتماعی و فرهنگی فراهم آورد. این تحولات ساختاری در چند دهه اخیر به سمت کاهش شکاف‌های اجتماعی پیش رفته و با مسالمت‌آمیز شدن شکاف‌های اجتماعی زمینه برای تجمع منافع و اگرای جریان‌ها و نیروهای سیاسی اجتماعی فراهم گردید. لذا امکانات عدیده‌ای را برای نهادمند شدن و تحکیم سازوکار دموکراسی و روند رو به رشد و توسعه محور در ترکیه مهیا نمود.

آنچه در این بین برای نشان دادن زمینه‌های فرهنگی توسعه گرایی در ترکیه حائز اهمیت است اینکه اسلام و مختصات فرهنگی آن در ترکیه چهره متفاوتی از اسلام در کشورهای عربی، آفریقایی و حتی ایران و پاکستان دارد: اسلام در ترکیه منشی تسهیل کننده دارد (آقازاده، ۱۳۸۴: ۲۱۱). به همین خاطر جریان‌های اسلامی در ترکیه تا حد زیادی با عنصر ملیت در هم آمیخته‌اند؛ چنانچه برخی اسلام گرایی در ترکیه را نوعی ناسیونالیسم اسلامی می‌دانند. به عبارتی حیات دینی و عناصر فرهنگی آن در ترکیه، در سطح تنوریک، اتحاد در منابع اساسی اسلام بوده اما در عمل چهره‌ای کثرت گرا دارد. در گذشته جامعه از ساختاری یک‌صدا برخوردار بود و ارزش‌های دینی نیز عناصر اساسی آن را تشکیل می‌دادند. اما امروزه زندگی دینی از تنوع بیشتری برخوردار است. به طوری که امروز در اقصی نقاط ترکیه می‌توان نمونه‌های متنوعی از دین‌داری را مشاهده کرد.

بدین ترتیب در ترکیه، اسلام چیزی فراتر از یک دکتین سیاسی است. اسلام چارچوبی نهادی و فرهنگی است که در تمام ابعاد مربوط به روابط میان افراد به اشکال متنوعی حضور دارد. در واقع بخش عمده‌ای از این گرایش‌ها نه در تقابل و تضاد با سکولاریسم و مدرنیته بلکه در حقیقت بخشی از روند سکولاریسم در سطح بین‌المللی و در کشورهای جهان سوم بوده است. در این بین گسترش روحیه تساهل و بردباری به عنوان یک ارزش فرهنگی و دینی در فرهنگ عمومی و سیاسی - مذهبی ترک‌ها، تا حدی ریشه

در تفکرات صوفی منشانه گذشته تاریخی مذهبی آن دیار و تحولات سیاسی اجتماعی اخیر از اوایل قرن بیستم به این سو دارد، که نقش مهمی در ایجاد و تثبیت فرآیند تغییرات و تحولات فرهنگی اجتماعی و موافقت و همراهی آن با عناصر توسعه محور در نهادهای جامعه ایفا نموده است (شادان و سبحانی، ۱۳۷۳: ۹۶).

جامعه امروزین ترکیه تحولات عمیقی را تجربه کرده است؛ به نحوی که سکولاریسم در آن نهادینه شده و روند تسلط جلوه‌های مدرن در محیط‌های پیرامونی جامعه ترکیه نیز نفوذ کرده است. در این بین نظام سیاسی ترکیه نیز به دنیاگرایی مردم به‌طور عام و جهت‌دار دامن می‌زند و اصل لائیسزم را به عنوان رگ حیاتی نظام سیاسی ترکیه تثبیت نموده است. در مقابل، احزاب اسلامی نیز با گرایش‌های مصلحت‌گرایانه عموم مردم نمی‌توانند خود را آشکارا یک حزب مذهبی معرفی نمایند.

این امر تا آنجایی حائز اهمیت است که در ذهنیت تثبیت‌شده جامعه ترکیه میان سکولاریسم و اسلام تناقض و تضادی وجود ندارد. بدین معنا که در آن سکولاریسم و اسلام تلفیق شده‌اند. بدین ترتیب می‌توان گفت که روند تحولات فرهنگی در راستای کسب ارزش‌های تمدن غربی و قطع کامل با گذشته عثمانی با سرعت و رشد شتابان در دهه‌های اخیر دنبال می‌شود. پیامدهای تحول عمیق فرهنگی اجتماعی امروزه را پس از گذشت ۹۰ سال در نسل حاضر ترک‌ها و تحولات نظام آموزشی این کشور باید جستجو نمود. نسلی که به خصوص به سبب تحول عمیق زبان و خط از لحاظ گفتاری و نوشتاری با گذشته خود قطع ارتباط کرده است. این امر در تمامی شئون اجتماعی و فرهنگی، تغییرات بنیادین به عمل آورده که نظام آموزش و پرورش نیز از این قاعده استثناء نیست (قاسمی، ۱۳۷۴: ۴۸).

۴- ایران:

در فرآیند بررسی و مقایسه سطوح تحول در نظام آموزش پرورش ایران یکی از مهم‌ترین قدم‌ها باید شناخت ماهیت این نظام باشد. برخی پژوهشگران معتقدند که سیر

نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۱۹

تاریخی نظام آموزش و پرورش ایران از قرون گذشته تاکنون ما را به این نتیجه می‌رساند که یک منظومه فکری - فرهنگی منسجمی که بنیادهای نظری و مبانی فلسفی و اجتماعی را برای حرکت‌های اصلاح طلبانه آموزش و پرورش ترسیم نماید وجود نداشته و ندارد (آقازاده، ۱۳۸۸: ۲۱۲).

البته شایان ذکر است که هرگونه صورت‌بندی مفهومی از وضعیت آموزش و پرورش در ایران که در آن تأثیر و نقش ایدئولوژی حاکم و زمینه‌های فرهنگی تاریخی و اجتماعی مشهود، نادیده گرفته شود، غیردقیق و غیرقابل اعتماد است: ایدئولوژی‌هایی که مروج ساختارهای متصلب پدرسالارانه هستند و نوعی استبداد اجتماعی را همواره با خود بازتولید نموده‌اند؛ جوامعی بسته با فرهنگ واپس‌گرا، عدم مدارا، فقدان آزادی‌های اجتماعی و سیاسی، اقتصاد رانتی و غیرآزاد، فقدان حاکمیت قانون و مسائل عدیده‌ای که از لحاظ فرهنگی مانع توسعه تاریخی ایران شده‌اند (حسین زاده، ۱۳۹۸: ۱۵).

مشکل جامعه ایرانی در مواجهه با مسئله توسعه این بوده که نه تنها نتوانسته برنامه‌ای ملی و بومی برای توسعه خود طراحی نموده و به اجرا درآورد؛ بلکه حتی نتوانسته است راه تقلید درست را طی کند. یعنی مراحل از توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی را پشت سر گذارد و سپس پا به پای آن دموکراسی داشته باشد. اندیشه‌ورزان و پژوهشگران توسعه، عناصر و زمینه‌هایی را برای این عدم توفیق مطلوب از میان گذرگاه تاریخی - فرهنگی این دیار برشمرده‌اند: مخاطرات سیاسی خارجی، ضعف مالکیت، تنوع قومی و فرهنگی، پیشینه سنگین ایلی و عشیره‌ای، پراکندگی روستایی، فقر فاحش اقتصادی، سابقه دیرینه استبداد سیاسی، تحجر مذهبی و ضعف جامعه‌پذیری (فرستخواه، ۱۴۰۲: ۱۳-۴۷؛ قانعی راد، ۱۳۹۷).

کیش شخصیت هم بیماری سیاسی مزمن و گسترده در میان فرقه‌های سیاسی ایران بوده است، که افراد عادی را بی‌پناه، گرفتار و ناتوان معرفی نموده است که توانی برای دگرگونی فلاکتش نمی‌بیند. بدین ترتیب بیشترین مقاومت جامعه ایران در برابر تغییرات برخاسته از منویات دولت، به خصوص در روند اجرایی نمودن تحولات نوین آموزشی از عصر قاجار به

این‌سو، به دلیل سیطره کامل نهادهای مذهبی بر تعلیم و تربیت سنتی، نه از طریق رویارویی با حکومت بلکه از مسیر خنثی کردن کارویژه‌های آن صورت گرفته است. به نحوی که دولت و جامعه در ایران بیش از آنکه رودرروی هم باشند در منازعه بر سر بقای خود بوده‌اند. زیرا جامعه و فرهنگ ایرانی به دلیل وجود ساختاری تار مانند و آرمان‌هایی متکثر، خود را در تضاد با دولت حاکم تعریف کرده و چون دولت قادر به پاسخگویی به آرمان‌های اجتماعی و در نتیجه کنترل اجتماعی نبوده است الگوی مناسبات با جامعه را در وضعیتی از تشویق نزاع و یا سازش با جامعه نگاه می‌داشت (عباسی شاهکو، ۱۳۹۸).

موارد فوق بدین معناست که فرد در جامعه ایرانی به‌ندرت میل به خودگردانی را با میل به جامعه‌پذیری جمع کرده؛ لذا احساس عضویت چه در کل جامعه و چه در اصناف و گروه‌های مدنی کم‌رنگ بوده و می‌باشد؛ هنجارگرایی اجتماعی در میان ایرانیان قوت کافی را نداشته و حس التزام اجتماعی به مقررات و ممنوعیت‌های جامعه ضعیف می‌باشد. به همین خاطر فرهنگ‌پذیری نیز کم اتفاق می‌افتد؛ لذا فرقه‌گرایی و تعارضات فرهنگی را در تشکیلات و فعالیت‌های سیاسی وارد نموده این امور به عنوان موانعی محکم در برابر توسعه‌خواهی و توسعه‌گرایی ایرانیان قد علم کرده است (قانع‌ی راد، ۱۳۷۹).

اکنون پیرامون تطور نظام آموزش در ایران شایان ذکر است که ایرانیان از آن زمان که به تأسیس انجمنی با نام مکاتب ملیه ایران (۱۲۷۵ ش) معروف به انجمن معارف دست زدند تلاش‌هایی در جهت اصلاح نظام آموزش و ترویج آموزش‌های نوین انجام دادند، اما همواره نیروهای مخالف تحولات سیاسی اقتصادی اجتماعی و فرهنگی بر اراده موافقان تجدد و اصلاح‌گری غالب بوده است (راعی و رحمانیان، ۱۳۹۶).

شروع مدرن سازی نظام آموزشی ایران را باید از دوران قاجار و پس از مواجهه برخی نخبگان سیاسی با پیشرفت‌های جدی ممالک دیگر پیگیری نمود. با تأسیس مدرسه دارالفنون در ۱۲۶۸ قمری یعنی ۱۳ روز پس از قتل امیرکبیر که بانی این طرح بود؛ دولت مرکزی گامی مؤثر در زمینه توسعه آموزش و پرورش نوین ایران برداشت و تمام هزینه‌های تأسیس و مدیریت آن را بر عهده گرفت. با آغاز حکومت مشروطه و تشکیل قوه

مقننه، تأسیس مدارس دولتی و ملی در حوزه وظایف دولت قرار گرفت. بر همین اساس قانون تحصیل اجباری وضع گردید (آقازاده، ۱۳۸۸: ۹).

در ادامه با سقوط دولت قاجاریه و روی کار آمدن حکومت پهلوی، شورای عالی فرهنگ در دوره رضاشاه تأسیس شد، و نوسازی ساختار آموزشی به عنوان بخشی از پروژه ملت‌سازی حکومت پهلوی دنبال شد (اکبری، ۱۳۹۱: ۴۰). این روش آمرانه، بدون در نظر گرفتن زمینه‌های تاریخی-فرهنگی کشور نتوانست سبب مشارکت عمومی در فرایند توسعه آموزشی گردد، بلکه سبب نارضایتی عمومی مردم از نظام سیاسی شد. همین نوع سیاست در دوره پهلوی دوم نیز پیگیری شد و برنامه‌های توسعه با موفقیت مواجه نشد.

پس از انقلاب اسلامی نوعی پروژه دولت - ملت‌سازی آغاز می‌شود که در پی اضمحلال بسیاری از بنیان‌های گذشته و در انداختن طرحی کاملاً نو است. همین تفکر منجر به مدیریت دولتی در تمامی سطوح جامعه از قوای حکومتی تا زندگی فردی می‌شود. در ادامه نیز ضرورت‌های مربوط به بازسازی نظام اقتصادی اجتماعی و سیاسی پساجنگ ایران و عراق، رشد جمعیت جوان و در حال تحصیل و کمبود منابع مادی و انسانی در نظام آموزش و پرورش، تکیه و تأکید بر مفهوم کارایی و بهره‌وری را حیاتی ساخت. لذا از اواخر دهه شصت و اوایل دهه هفتاد شاهد بروز و ظهور شکل جدیدی از سیاست‌گذاری آموزشی هستیم که معمولاً از آن به سیاست نولیبرال در آموزش پرورش ایران یاد نموده‌اند. به نحوی که از آن تاریخ به بعد نظام آموزشی با شیب تندی به سمت خصوصی‌سازی به بهانه ناکارآمدی نظام آموزش پرورش عمومی در حرکت است (وقفی پور و محمدی، ۱۳۹۷: ۱۰۵-۳۵). طبق گزارش بانک جهانی در مهرماه ۱۳۹۷، ایران در فاصله زمانی ۱۹۹۸ تا ۲۰۱۷ رکورددار کشورهای دنیا در امر خصوصی‌سازی آموزش بوده است (حسین زاده، ۱۳۹۸: ۱۷).

این امر بدان معناست که باید کارآیی آموزش جایگزین عدالت آموزشی شود. این شکل از سیاست‌گذاری جدید و تغییر در آموزش و پرورش همچون ایدئولوژی توسعه و پیشرفت پهلوی و اسلام‌گرایی پسانقلاب به ابزاری برای مشروع سازی آن انگاره‌ای از

آموزش علم یا «مدیریت دانش ارزشمند» بدل شد که خود را همواره خشتی و بی‌طرف معرفی می‌کرد.

درنهایت می‌توان گفت مؤلفه‌های اصلی و بنیادی در نظام آموزش پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز که پژوهشگران این حوزه بر آن تأکید داشته‌اند، عبارت‌اند از: تقلیدگری، اقتدارگرایی و دین‌مداری که نشان دادیم هریک حاصل یکی از جریان‌های تعیین‌کننده در شکل‌گیری نظام آموزشی است. مبنای تقلیدگرایی از جریان اصلاح‌گرایانه عصر قاجار، اقتدارگرایی حاصل انتقال آموزش پرورش به عرصه حکومت به ویژه دوره پهلوی‌ها و دین‌مداری مطالبه برخاسته از انقلاب اسلامی و دولت جمهوری اسلامی است.

تعامل مؤلفه‌های فوق به نوبه خود سه مؤلفه گرایش به تمرکز و کنترل، کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی را به عنوان مؤلفه‌های ثانویه در نظام آموزشی ایجاد کرده است که برآیند تمامی آنها روح حاکم بر نظام آموزشی ایران اکنون است و تمامی هدف‌ها و برنامه‌های پیشنهادی موردنظر آن را دگرگون و ممتنع می‌سازد. به همین خاطر طرح‌های اصلاحی مانند طرح تغییرات نظام آموزشی (۱۳۶۷) و اصلاح نظام متوسطه بر اساس آن (۱۳۷۲)؛ طرح پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و سرانجام طرح بسیار گسترده سند ملی و به‌تبع سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ مصوبه سیزدهم آبان ۱۳۸۸ که بعدها به طرح تحول بنیادین (۱۳۹۰) تغییر نام داد مؤید آن است که با وجود خواست و برخی تلاش‌ها برای اصلاح و تحول، این تلاش‌ها کافی و قرین به توفیق نبوده است (ایروانی، ۱۳۹۳).

با توجه به بسترهای اجتماعی - فرهنگی فوق، اکنون زمان پاسخگویی به پرسش‌های این پژوهش فرارسیده‌است. برای حصول این مقصود طبق روش تطبیقی بردی (۱۹۹۰) داده‌های گردآوری‌شده از روش پژوهش اسنادی را در دو محور مورد تحلیل قرار داده تا زمینه مقایسه و رسیدن به پرسش‌های پژوهش فراهم آید.

الف) مرحله توصیف و تفسیر: جدول زیر حاصل مراحل مختلف کدگذاری و تحلیل تماتیک ویژگی‌های نظام آموزش و پرورش در کشورهای منتخب می‌باشد.

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۲۳

جدول ۱- ویژگی های ساختاری و محتوایی نظام آموزش و پرورش در کشورهای منتخب

کشور زیرنظام	ایران		ترکیه		کره جنوبی		مالزی	
	ساختار	محتوا	ساختار	محتوا	ساختار	محتوا	ساختار	محتوا
سیاست گذار	تصمیم گیری مبتنی بر شوراها و انتصابی؛	آرمان گرایی بر اساس نظام معیار اسلامی	خردورزی جمعی مبتنی بر کمیته های جهانی	سازنده گرایی ملی	خردورزی جمعی و مشارکت محلی	بین المللی گرایی؛ سازنده گرایی؛ آینده پژوهی	مشارکت کمیته های ملی	چند فرهنگی؛ عدالت آموزشی
برنامه درسی	تمرکز؛ و کنترل شدید	فطرت گرایی توحیدی	نیمه متمرکز	استاندارد اروپایی	غیر متمرکز	فناوری محور	متمرکز ولی با مشارکت ملی	تلفیقی؛ تعامل و وحدت گرایانه
تربیت معلم	گزینش محور	توسعه حرفه ای؛ اخلاقی - تربیتی	ضابطه محور و آکادمیک	توسعه حرفه ای با مشارکت غرب	ضابطه محور و آکادمیک	شایسته گزینی، توسعه حرفه ای و اخلاقی	ضوابط، مشارکت مدنی	مهارت محوری، توسعه حرفه ای و اخلاقی و تربیتی
مدیریت آموزشی	بدون ضابطه و سلبه محرر	آیین نامه محوری	ضابطه محور	رهبر قاطع آموزشی	کاملاً ضابطه محور	رهبر آموزشی، مالی و پشتیبانی	مشارکت سازمانی محلی	رهبر آموزشی؛ همکار مدنی
منابع مالی	دولتی و غیردولتی	شکاف منطقه ای،	دولتی و غیردولتی	تأمین نسبی عدالت آموزشی	دولتی و غیردولتی	رفاه و عدالت اجتماعی و آموزشی	دولتی و منابع خارجی	توجه به عدالت اجتماعی؛ تأمین زیرساخت آموزشی
ارزشیابی و ارتقاء	استاندارد گرا در متوسطه دوم و کنکور	کنکور محور نتیجه گرا	استاندارد گرایی در تمام مقاطع	فرآیند محور و مهارت گرایی	استاندارد گرا در پایان هر مقطع	فرآیند محور و مهارت گرایی	استاندارد گرا در پایان هر مقطع	فرآیند محور و مهارت محور

اکنون بر اساس شواهد و اطلاعات کسب شده از منابع مختلف با در نظر گرفتن

ویژگی های فرهنگی و تاریخی در هر کشور منتخب به تفکیک، هر زیرنظام آموزشی را

مورد توصیف و تفسیر قرار می دهیم.

۱- زیر نظام سیاست‌گذاری، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی منتخب زیر نظام مذکور در نظام‌های آموزش پرورش، اهداف آموزشی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی برای محتوای برنامه‌های درسی، استانداردهای نظام آموزشی، اولویت‌های تخصیص منابع و سایر موضوعات را متناسب با اقتضائات فرهنگی، ملی و جهانی تعیین تکلیف می‌کنند.

ویژگی بارز این امر در سیاست‌های بازنگری نظام آموزشی کره جنوبی قابل مشاهده است. شروع توسعه آموزش و پرورش دموکراتیک و آغاز پروژه بازنگری در ارکان مختلف نظام آموزشی کره جنوبی را از ۱۹۴۵ و طی دهه ۵۰ میلادی دنبال نمودیم. رشد سریع اقتصادی ناشی از حکمرانی مبتنی بر دیکتاتوری سرمایه‌داری در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ توسعه کمی آموزش و پرورش را تسریع نمود. دهه ۸۰ و به خصوص سال ۱۹۸۵ که کمیته مشاور ریاست جمهوری پیشنهاد ده اقدام جدید برای آمادگی کره‌ای‌ها در قرن بیست و یکم را ارائه داد؛ نقطه عطف تاریخی برای تحول بنیادین یعنی تجدیدنظر اساسی در همه زیرنظام‌های آموزش پرورش کره جنوبی محسوب می‌شود (Kim, 2006).

روند اجرایی بازنگری‌های مذکور در کره جنوبی تا آنجایی بود که عبور از تمرکزگرایی به خاطر عبور از حکمرانی دیکتاتوری و اقتدارگرایی به حکمرانی مبتنی بر نظام سیاسی چندحزبی و ورود به عرصه سیاست‌گذاری مطابق با مسائل و نیازهای زمان از جمله رقابت‌گرایی، تعامل‌گرایی بین‌المللی و توجه به روند جهانی‌شدن در عرصه تکنولوژیکی را در بازنگری هفتم شاهد هستیم.

محوریت اهداف در ساختار و محتوای سیاست‌گذاری کره جنوبی که عبور از تمرکزگرایی را سرلوحه برنامه‌های خود قرار داده بود؛ بر آموزش اخلاقی، فرهنگی، بومی و فراگیری مهارت‌های زندگی و شغلی؛ توجه به تعامل، مدارا، همکاری، مشارکت و جامعه‌پذیری، بین‌المللی‌گرایی در اهداف و سیاست‌های کلان آموزشی؛ مشارکت و همکاری جامعه مدنی و نخبگان فکری در تدوین خط‌مشی آموزشی، محتوای آموزشی و مدیریت ملی و محلی آموزش و پرورش بود. امری که تا حدودی به دلیل تناسب فرهنگی توسط نظام آموزش پرورش مالزی نیز دنبال می‌شود.

نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۲۵

همچنین بررسی منابع یونسکو (۲۰۱۱ و ۲۰۱۸) حاکی از آن است که مهم‌ترین اهداف توسعه اقتصادی مبتنی بر دانش در مالزی قرن بیست و یکم، عبارت از: الف) دستیابی به رشد اقتصادی سریع و باثبات: ب) رقابت‌پذیر باقی ماندن. بنابراین اصلی‌ترین اهداف برنامه توسعه دانش‌محور مالزی: پرورش پایه‌ای نیروی انسانی ماهر، از طریق بازمینی جامع سیستم آموزشی و تعلیم و تربیت و معرفی سیستم آموزشی درازمدت و تأکید بر جذب مغزهای متفکر کشور است.

به همین خاطر از اواسط دهه ۱۹۹۰ این کشور بر پایه زمینه‌های فرهنگی – مذهبی به خصوص غلبه عناصر فرهنگ اسلامی، به ایجاد زیربناهای «اقتصاد دانش‌محور» مبتنی بر پذیرش قانون و قانون‌گرایی مبادرت نموده است. تحقق این امر در اختیار سازمان‌های توسعه‌محور و مشارکت کمیته‌های مختلف قرار گرفت. این کمیته شامل وزارتخانه‌ها و سازمان‌های متعددی به شرح ذیل می‌باشد: وزارت توسعه و پیشرفت مناطق روستایی، وزارت اتحاد و توسعه ملی، وزارت جوانان و ورزش (MOYS)، وزارت اطلاع‌رسانی (MOI)، وزارت توسعه مشاغل آزاد (MED)، وزارت منابع انسانی (MOHR)، دانشگاه مالایا (UM)، و دانشگاه پوترای مالزی (UPM).

پنج هدف عمده برای محتوای این زیرنظام آموزشی در این کمیته مطرح گردید که عبارت‌اند از: تأمین پیشرفت همه‌جانبه در فراگیران؛ فراهم ساختن فرصت برابر (عدالت آموزشی)؛ ارائه آموزش به صورت دموکراتیک؛ افزایش مشارکت همه‌جانبه در روند یاددهی یادگیری. این سیاست‌ها با هدف توسعه و تحول حوزه آموزش در جهت تبدیل کشور مالزی به یک کشور صنعتی تا سال ۲۰۲۰ بود.

این مهم کشور ترکیه را نیز با تغییر پارادایم سنتی مبتنی بر ایدئولوژی گرایی فرهنگی به سازنده گرایی برای تطابق با استانداردهای اروپایی با همکاری سازمان‌های جهانی روبرو نموده است. نشان دادیم پذیرش سکولاریسم فرهنگی و تحکیم دموکراسی در نظام سیاسی ترکیه به تقویت مرحله گذار فوق در نظام آموزشی این کشور کمک نمود.

بدین ترتیب طی اوایل دهه ۲۰۰۰ و در سال‌های ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴ میلادی بررسی‌های عمده‌ای در جهت بازسازی نظام آموزشی ترکیه صورت گرفت. زیرا در این دوران بحث پیوستن ترکیه به اتحادیه اروپا مطرح شد. لذا کمیسیونی با نام فولبرایت برای تبادل آموزش بین ایالات متحده آمریکا و ترکیه تشکیل شد. بخش‌های متعدد این کمیسیون هر کدام قسمت‌هایی از نظام آموزشی را مورد ارزیابی قرار دادند. بخش اصلی کمیسیون مذکور موظف به سیاست‌گذاری، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی معطوف به تغییرات و تحولات ساختاری در نظام آموزش پرورش ترکیه بود.

در همین راستا سند آموزش ملی ترکیه معروف به سند ۲۰۲۳ تدوین گردید. در این سند زیر نظام سیاست‌گذاری و برنامه درسی در ترکیه با رویکردی فلسفی و جهت‌گیری فرهنگ ملی در جهت هم‌خوانی با اسناد جهانی در نظام‌های آموزشی دچار تحول ساختاری و محتوایی شد. برخی عناصر و مؤلفه‌های آن که رویکردی توسعه‌گرایانه دارند عبارت‌اند از: ترسیم الگوی توسعه مدرسه‌ای برای عبور از ساختار متمرکز برنامه درسی ملی، الگوی فلسفی انسان محور برای عبور از محتوای ایدئولوژیک زیرنظام سیاست‌گذاری آموزشی، آماده شدن برای دنیای رقابتی کنونی، توجه به ارزش افزوده ملی، ارزش‌های جهانی در مسیر غرب برای محتوای برنامه درسی (باستانی و نوذری، ۱۳۹۹).

در این بین ساختار نظام آموزش و پرورش ایران، متمرکز و مبتنی بر انتصاب دولتی در مراجع متعدد تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار (شورای عالی آموزش پرورش، مجلس شورای اسلامی، هیات دولت و شورای انقلاب فرهنگی) است. محتوای برنامه‌ها و راهکارهای ارائه‌شده به دلیل ساختار سیاسی متمرکز و مبتنی بر فقه اسلامی - شیعی دارای مؤلفه‌هایی ایدئولوژیک و دینی، با جهت‌گیری فرهنگ اسلامی ایرانی است. برخی مؤلفه‌های اصلی آن نظیر رسیدن به «حیات طیبه»، جامعه عدل مهدوی، بسیج، ارزش‌های معنوی و الهی، الگوی زندگی ائمه معصومین (ع) رعایت موازین و معیارها و چارچوب‌های قوانین اسلامی و همکاری با حوزه‌های علمیه و... با دیدگاه‌های فلسفی برخاسته از جهان اسلام هم‌خوانی دارد (سلسیلی، ۱۳۹۵).

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۲۷

رویکرد توسعه محور اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران در چارچوب نظام معیار اسلامی که دارای ویژگی‌های ایدئولوژیک و دینی است به گونه‌ای طراحی شده که مفاهیم و مؤلفه‌های آن با جهت‌گیری فرهنگ اسلامی ایرانی قابل تلفیق باشد. این امر در عبارات متعدد سیاست‌های آموزشی ابلاغی به خصوص سند تحول بنیادین آموزش پرورش نیز خود را نشان می‌دهد. البته نکته شایان توجه در این بین این است که این توسعه گرایی در پیوند با اسلام گرایی معنا می‌یابد. چرا که مدعای سیاست‌های آموزشی ایران برخاسته از گفتمان فرهنگی غالب بر ساختارهای سیاست گذار این است که نفس توسعه چندان اهمیت ندارد و آنچه محوریّت داشته و نقطه کانونی سیاست‌های آموزشی در ایران می‌باشد این است که توسعه در ایران به شکلی است که الهام بخش جهان اسلام باشد و اسلام گرایی در تدوین سند تحول معنایی خاص و هم سو با منافع نظام سیاسی را دارا می‌باشد (حسین زاده، ۱۳۹۸: ۹۶ - ۹۷).

در نهایت می‌توان گفت که ویژگی‌های مذکور در نظام‌های آموزشی مختلف از این گزاره انضمامی برمی‌خیزد که میان جهت‌گیری‌های فرهنگی جامعه - نهادهای آن و اهداف و سیاست‌ها و برنامه‌های نظام آموزشی ارتباط متقابل وجود دارد و هدف‌های آموزشی می‌توانند در بلندمدت جهت‌گیری‌های اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهند. دامنه این تأثیر از سویی ناظر به دیدگاه و ارزش‌های حاکم بر جامعه و از سوی دیگر مشروعیت بخشیدن به اقدامات و تصمیم‌های نظام آموزشی است.

۲- زیرنظام برنامه درسی در نظام‌های آموزش پرورش منتخب

تدوین برنامه درسی ملی در نظام‌های آموزشی با هدف‌های گوناگون انجام می‌شود. وجه مشترک تدوین برنامه درسی ملی در نظام‌های مذکور تقویت هویت ملی، ایجاد مجموعه‌ای از توانایی‌های اساسی برای فراگیران در سطح ملی برای مواجهه با پیچیدگی‌های جهانی شدن و اعتلای فرهنگ عمومی و ایجاد هماهنگی بیشتر از نظر کیفیت آموزش‌ها میان مناطق گوناگون کشورها است.

در کره جنوبی غنی‌سازی آموزش‌های پایه در جهت ایجاد قابلیت در فراگیران و در نهایت توانمندسازی برای تقابل با پیچیدگی‌های جهانی‌شدن ناشی از فرهنگ اطاعت‌پذیری کنفوسیوسی از یک‌طرف و آماده‌سازی فراگیران برای زندگی در قرن ۲۱ به جهت تثبیت فرهنگ رقابت‌پذیری برخاسته از نظام سیاسی اقتصادی این کشور از طرف دیگر می‌باشد؛ از عناصر اصلی دیدگاه برنامه درسی ملی این کشور است.

در بازنگری‌های برنامه درسی این کشور (به خصوص اصلاحات هفتم)؛ روند مشارکت‌پذیری و تمرکززدایی ادامه یافت؛ کتب درسی چندتالیفی شد؛ فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات)؛ آموزش الکترونیکی، کتاب‌های دیجیتال، محیط‌های مکمل یادگیری) به عنصر مشترک برنامه درسی در تمام سطوح تبدیل شد. بدین ترتیب اولویت ویژه‌ای به توسعه خلاقیت و فناوری در برنامه درسی مدارس داده شده است. دولت، پیشنهاد کاهش تعداد موضوعات درسی اجباری در برنامه درسی و افزایش اهمیت موضوعات اختیاری را مطرح نمود. همچنین در برنامه درسی مبتنی بر مدرسه کره جنوبی؛ پرورش روحیه ارتباط و مشارکت با دیگران؛ پیگیری نتایج جدید یادگیری آموزش موضوعات جدید درسی؛ استفاده از رویکردهای دانش‌آموز محور مثل یادگیری مفهومی، یادگیری در حد تسلط، سازنده‌گرایی و آینده محوری؛ آموزش محیط‌زیست، بهداشت خانواده هم در ساختار و هم در محتوای نظام آموزش پرورش دنبال شد (Koo, 2018).

در مالزی پیچیدگی‌های فرهنگی، تلاش را برای ایجاد انسجام فرهنگی در قالب برنامه درسی ملی هویدا نموده است. بدین معنا که سیستم آموزشی مالزی درصدد ایجاد جامعه‌ای متحد، دمکراتیک، معتدل، آزاد و پیشرفته می‌باشد.

نشان دادیم که آگاهی مؤثر سیاست‌گذاران مالزیایی از سنت‌های مطلوب فرهنگی در چارچوب دین اسلام و سایر عناصر فرهنگی قومیت‌های مختلف، زمینه‌ساز ارتقاء فکری جامعه و شکل‌گیری فرهنگ مطلوب توسعه گردید (مرادی و موثقی، ۱۳۹۴). در این راستا اجرای طرح ادغام دانش‌آموزان و طرح سرویس ملی در ایجاد وحدت ملی در جامعه چندفرهنگی مالزی با توجه به اهمیت اصل وحدت از رویکردهای فرهنگی مذهبی این

کشور برخاسته است. امری که احساس تعلق به هویت مالزیایی را در جوانان نهادینه کرده است. همچنین نهادینه سازی کار تیمی در قالب طرح فرهنگ سازمانی با در نظر گرفتن اهمیت فعالیت های جمعی و مشارکت گروهی و بهینه سازی نیروهای اجتماعی در جامعه اغلب مسلمان مالزی منجر به گسترش تعهد سازمانی در کنار افزایش بازدهی شد (Ahmad, 2005).

ابزار این روند توسعه محور در نظام آموزشی مالزی عبارت بود از توجه به ایجاد شایستگی های فردی و گروهی در برنامه درسی چند رشته ای و بین رشته ای؛ تأکید بر رشد فیزیکی، روحی، عاطفی و فکری و تمرکز بر تفکر پیشرفت و کاربرد ارزش ها؛ استفاده از زبان ملی در سراسر برنامه درسی؛ اهمیت نیروی کار باسواد تکنولوژیکی که بتواند نقادانه بیندیشد و خلاق باشد تا از فناوری به نحو مؤثری بهره جوید؛ توجه ویژه به عدالت آموزشی و دسترسی برابر در موقعیت های یادگیری، انطباق توانایی های مختلف با سبک ها و شیوه های یادگیری که در همه ارکان نظام آموزش پرورش رسوخ نمود (یونسکو، ۲۰۱۱).

این امر بدین معناست که در سیستم دو کشور مذکور (کره جنوبی - مالزی) برنامه درسی نوعی سازمان دهی چند رشته ای را برای تلفیق محتوای برنامه درسی با نیازهای جامعه به تناسب شرایط فرهنگی تاریخی و سیاسی در دستور کار خود قرار داده اند. یعنی برنامه های آموزشی جدید به گونه ای طراحی شده اند تا با استانداردهای فرهنگی و معیارهای جهانی جاری سیستم آموزشی کشور مالزی و کره جنوبی همخوانی داشته و انعطاف بیشتری به دانش آموزان بدهند. امری که به نسبت کمتری در ساختار متغیر ترکیه نیز آن را مشاهده می نماییم.

ساختار و محتوای برنامه درسی در ترکیه به گونه ای از سال ۲۰۱۳ دچار تحول پارادایمی شده است که ایدئولوژی آزادی خواهانه ای را برای عبور از برداشت های سنتی در برنامه درسی ملی طی دهه اخیر مدنظر برنامه ریزان قرار داده تا اسلام سکولار را مبنای طراحی و تألیف متون کتب درسی قرار دهند (باوه خانی و دیگران، ۱۳۹۹). ساختار جدید

این زیرنظام برنامه درسی ملی ترکیه در قالب یک مدل پنج سطحی برنامه‌ریزی قرار گرفته است که شامل سطوح ملی، منطقه‌ای، موسسه‌ای یا دپارتمانی و فردی معلم محور می‌باشد (سلسیلی، ۱۳۹۵).

بدین ترتیب در ترکیه ساختار و محتوای نظام آموزشی در حال دور شدن از برداشتی سنتی، موضوع محور و مبتنی بر انتقال صرف معلومات است. طی این تغییرات و شرایط جدید فرهنگی، آموزش قانون و حقوق شهروندی، گسترش تکنولوژی‌های ارتباطی و اطلاعاتی در جهت تطابق این سیستم و نظام تربیتی آن با استانداردهای اروپایی را شاهد هستیم. می‌توان گفت که اکنون دوران گذار این سیستم آموزشی به پایان رسیده است. بنابراین انتقال از یک رویکرد سنتی رفتارگرایانه متمرکز به سمت یک رویکرد توسعه‌گرایانه سازنده‌گرا که الزامات سیاسی، اقتصادی و فرهنگی گسترده‌ای دارد در این نظام آموزشی نوین رسوخ کرد. یعنی برنامه‌های آموزشی از سمت موضوع مداری به سمت برداشت‌های نوین با رویکرد ایدئولوژی‌های اسلام سکولار و آزادی خواهانه تربیتی رفت (Oztork, 2011).

در ایران و در قالب اسناد بالادستی و برخی سیاست‌های آموزشی برای برنامه درسی شاهد پیشنهاد گونه‌هایی از برنامه درسی چند رشته‌ای و متناسب با تغییرات روز علمی هستیم؛ اما نشان دادیم ساختار آن به دلایل تاریخی فرهنگی و گفتمانی کاملاً متمرکز است؛ به‌عنوان مثال، طولانی شدن استبداد و سلطه استبدادی در ایران بر بیشتر جنبه‌های زندگی مردم تأثیرگذار بود؛ آموزش و پرورش، خانواده، اقتصاد و سیاست و فرهنگ و روابط میان گروه‌های اجتماعی. این امر بر تحولات غیر توسعه محور برنامه درسی نظام آموزش و پرورش نیز مؤثر بوده است. به نحوی که نوعی اقتدارگرایی در مدیریت آموزشی، تمرکزگرایی در اهداف و روش‌های تدریس و صورت‌گرایی ناظر بر مدرک‌گرایی را در برنامه درسی ملی مستولی نمود.

همچنین روند تجدیدنظر در کتاب‌های درسی ایران یک‌فاصله ده‌ساله است؛ سیاست چندتالیفی در ایران دیده نمی‌شود و تولید غیرمتمرکز معنایی ندارد؛ تدوین کتاب درسی

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۳۱

صرفاً با متولی دولتی گزینش می‌شوند؛ مفهوم انتخاب کتاب درسی در ایران معنایی ندارد. محتواها نیز بر مبنای اهداف مذکور مبتنی بر پنج ساحت (تربیتی، اجتماعی، اقتصادی، تربیت بدنی، سیاسی) تدوین گشته‌اند (نودهی و بدری، ۱۴۰۱).

رویکرد کلی حاکم بر ساختار و محتوای این برنامه درسی مبتنی بر اقتضائات سیاسی فرهنگی جامعه «فطرت‌گرایی توحیدی» است. این امر در قالب ساحت‌های مذکور در برنامه درسی ملی مبنای طراحی‌های آموزشی و ارزیابی‌های فراگیران می‌باشد. برخی پژوهشگران ایرانی معتقدند که این روح دین‌مداری که به همراه عنصر تمرکزگرایی شدید که در ساختار برنامه درسی به سبب تحولات تاریخی - فرهنگی درج گردیده است گرایش به تمرکز و کنترل و حرکت به سمت صورت‌گرایی و کمیت‌گرایی را در آن تسهیل نموده به نحوی که گریز از این مؤلفه‌ها علی‌رغم تأکیدات اسناد فرادستی امری ممنوع گشته است (ایروانی، ۱۳۹۳).

پس به‌طورکلی پیرامون ویژگی برنامه درسی در نظام‌های آموزشی مذکور می‌توان گفت در مواردی، تدوین برنامه درسی ملی به منزله سازوکار نظم‌دهنده و انضباطی است. بدین معنا که برنامه درسی ملی ابزاری نیرومند برای محدود کردن انحراف از خط تعیین‌شده و اطاعت بیشتر از مقررات وضع‌شده از طریق منظم کردن فعالیت‌های آموزشی مدارس و نظارت بر کار آنهاست (سلسیلی، ۱۳۹۲).

در مواردی مانند کره جنوبی و مالزی گرایش این انضباط ایدئولوژیکی به سبب همگامی و هم‌نوایی بهتر با تحولات و تعاملات جهانی است که در ترکیه نیز به نسبت کم‌تری شاهد شکل‌گیری و وقوع این پدیده هستیم. اما در مورد نظام‌های آموزشی متمرکز و ایدئولوژی محوری چون ایران و ترکیه به دلیل وجود فرضیات فلسفی و مسلمات ارزشی فرهنگی درخواستی، برنامه درسی ملی در خدمت ساختن مداوم یک فرهنگ مسلط و تجویزی مبتنی بر هژمونی موجود است. امری که محتوای برنامه درسی را در کشور مالزی، با وجود تنوعات فرهنگی، در خدمت انسجام فرهنگی متکی بر تساهل، تعامل و مدارا قرار داده تا ساختار دموکراتیکی برای رسیدن به اهداف و سیاست‌های

توسعه‌گرایانه آن نظام آموزشی فراهم آورد و آن را به سمت استانداردهای بین‌المللی سوق دهد.

۳- زیرنظام تأمین و تربیت نیروی انسانی در نظام‌های آموزش پرورش منتخب؛
توجه به مفاهیم برخاسته از جدول فوق و سایر مفاهیم توصیفی مؤید این امر است که در نظام‌های آموزشی توسعه‌گرایی چون کره جنوبی و مالزی، رشد و توسعه برنامه‌های درسی تربیت معلم از دهه‌های اخیر با هدف شایسته‌گزینی برای ایجاد ارتباط مدارس و حوزه‌های شغلی متحول گشته است. بنابراین هدف تأمین و تربیت معلم شایسته، فرآیند جذب و تربیت انسان برای احراز حرفه معلمی در این کشورها را وارد پروسه‌ای پیچیده و سخت نموده است.

فرآیند مذکور در کره جنوبی از حساسیت و توجه به سوابق تحصیلی درون مدرسه شروع، نظر دیران مربوط به هر درس تخصصی در نظر گرفته شده؛ آنگاه آزمون نیمه‌متمرکز ورود به کالج‌های مربوطه و انجام مصاحبه‌های حضوری تخصصی را به دنبال دارد. این فرآیند برخلاف برخی کشورهای دیگر از جمله ایران در همین جا ختم نمی‌شود. نکته حائز اهمیت در این بین گزینش حداکثر ۷۰ درصد از فارغ‌التحصیلان این مراکز با مشارکت و اعمال نظر مسئولان محلی و استانی خواهد بود.

در مالزی محور جذب معلم مبتنی بر افزایش قابلیت و توانمندسازی فردی با تربیت معلم شایسته برای آموزش نیروی کار متفکر بود. به همین خاطر زمینه برای تهیه امکانات لازم جهت اجرای برنامه‌های مبتنی بر توسعه حرفه‌ای و فناوری معلمان فراهم شد. آموزش پرورش مالزی نقش عمده‌ای را برای آموزش‌های ضمن خدمت مدیران و معلمان توسط کارشناسان مجرب قائل شده است. گفته می‌شود آموزش ضمن خدمت معلمان و توجه ویژه به روزآمد نمودن این آموزش‌ها مالزی را تبدیل به یک کشور تولید کارشناس آموزش در بین کشورهای شرق آسیا نموده است (یونسکو، ۲۰۱۸).

نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۳۳

سطوح جذب و تربیت معلمان حرفه‌ای با نگرش به تغییرات و تحولات ساختاری به‌عمل آمده در جامعه ترکیه از وظایف کمیسیون‌های مشترک بین وزارت آموزش پرورش این کشور و مستشاران اروپایی - آمریکایی بود که از اوایل قرن جاری شروع شد. هدف از این کار تغییر ساختار جذب به سمت نیمه‌متمرکز (پذیرش در آزمون ورودی و گزینش در مصاحبه‌های شایستگی) و تغییر محتوای برنامه درسی تربیت معلم در راستای مهارت‌آموزی و آموزش حرفه‌ای معلمان در جهت آمادگی برای تربیت شهروندانی بود که در تراز اروپا زندگی نمایند (Bavaghani & Yarmohamadi, 2020).

در خصوص چگونگی این فرآیند در نظام آموزش پرورش ایران علی‌رغم تأکید اسناد بالادستی که تأمین و تربیت معلم را انحصاراً از طریق دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی پیش‌بینی کرده، تنها حدود ۳۰ درصد نیروی انسانی آموزش و پرورش از مراکز تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی) تأمین می‌شوند. تأمین مابقی نیاز نیروی انسانی از تنوع خاصی برخوردار است. ازجمله بخشی از این کمبود از طریق سرباز معلم و بقیه از طریق آزمون استخدامی موضوع ماده (۲۸) اساسنامه دانشگاه فرهنگیان مصوب ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و ماده (۲) اساسنامه دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی مصوب ۱۳۷۹/۲/۱۷ شورای گسترش آموزش عالی، از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مراکز و مؤسسات آموزش عالی مورد تأیید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و نیز دانش‌آموختگان حوزوی مورد تأیید شورای عالی حوزه‌های علمیه صورت گرفته است. تأیید این مورد را در فرآیند جذب ۱۲۰ هزار معلم برای مقاطع مختلف در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به صورت؛ آزمون - کانون ارزیابی - گزینش - ورود به کلاس می‌توان مشاهده نمود. روندی که در سال جاری نیز ادامه دارد. وجه مشترک سه کشور کره جنوبی، مالزی و ترکیه برخلاف ایران در این فرآیند داشتن نظام گواهی صلاحیت معلمی است. بدین معنا که احراز مدرک صلاحیت تدریس توسط داوطلب ورود به این حرفه بعد از گذراندن دوره‌های آموزشی متمرکز، در قالب نظام مذکور صورت می‌پذیرد؛ چیزی که علی‌رغم تأکید اسناد بالادستی در نظام آموزش

پرورش ایران هنوز سیاست اجرایی در این زمینه دیده نمی‌شود. توجه به نقش سازمان‌های دولتی و غیردولتی و در برخی موارد مثل مالزی و ترکیه سازمان‌های خارجی در انجام فرآیند آموزش و بروز نمودن دانش و مهارت معلمان برای کسب شایستگی، نکته دیگری است که می‌توان در این بین در نظر داشت.

۴- زیرنظام ساختار اداری، مدیریت و رهبری آموزشی در نظام‌های آموزشی

منتخب؛

یافته‌های جدول فوق حکایت از توجه ویژه نظام‌های آموزشی مدعی توسعه‌محوری و کارآمدی؛ به مقوله مدیریت و ساختار اداری در وزارتخانه مطبوع و مدارس دارد. چون مدیر در هر رده‌ای عامل مهم اداری - اجرایی بین سیاست‌های کلان و فرآیند تحقق آن در مدارس به عنوان مجریان آن سیاست‌ها هستند؛ پس در این نظام‌های آموزشی، صفت شایسته رهبر آموزشی را برای مدیران مدارس در نظر گرفته‌اند. برای تحقق این امر فرآیند انتخاب و آموزش مدیران امری بسیار مهم و تأثیرگذار قلمداد می‌شود.

در کره جنوبی توجه به ارشدیت و داشتن تجربه مفید، در ساختار جذب نظام بروکراتیک این کشور توجه ویژه‌ای شده است. منشأ شکل‌گیری این انسجام ساختاری در نظام بروکراسی کره جنوبی از یک‌طرف فرهنگ اطاعت‌پذیری و از طرف دیگر اجرای قانون خدمات ملی کشوری (انتصابات شایسته محور، ارتقاء مبتنی بر اربابی عملکرد و تضمین شغلی) به عنوان پایه قانونی برای حرفه‌ای کردن کل دیوان‌سالاری ملی بود. به‌عنوان مثال اکثریت مدیران (بیش از ۹۰ درصد) از میان مردان با سوابق بالای بیست سال مفید آموزشی یا حداقل ۵۰ سال سن، آن هم برای مدت محدود حداکثر ۸ سال انتخاب و انتصاب می‌یابند. زیرا مدیران در این نظام آموزشی نقش‌های پیچیده و مهمی را در ساختار ادارات و مدارس بر عهده‌دارند. آنها به عنوان همیاران اداری، راهبران آموزشی و متخصصین یاددهی یادگیری طبق ضوابطی انتخاب می‌شوند (Lee, 2006).

در مالزی و ترکیه نیز همین نقش رهبری را برای انتخاب و آموزش مدیران آموزشی مدنظر قرار داده‌اند. در این دو کشور شیوه جذب مدیران نیز دارای ضوابطی انکارناپذیر است. حداقل داشتن ۵ سال سابقه فعالیت آموزشی و گزینش توسط شوراهای مدرسه‌ای آنگاه تأیید مقامات محلی برای رسیدن به این جایگاه الزامی است. نکته حائز اهمیت برای رسیدن به هدف مهم این زیرنظام در موارد مذکور (کره جنوبی، مالزی و ترکیه) این است که فرآیند مشارکت محور (تشکیل کمیته‌های متفاوت جذب مدیران با اعضای مشخص) و ضوابط محور جذب که همواره با خردورزی جمعی همراه است توجه ویژه‌ای به نقش آموزش‌های تخصصی متناسب با وظایف مدیران از امور مالی - حقوقی تا آموزشی و فناوری در قالب‌های گوناگون در نظر گرفته شده است.

نکته شایان‌ذکر در خصوص ویژگی برخاسته از نظام فرهنگی دو کشور مالزی و کره جنوبی در این زمینه این است که پذیرش و درونی شدن اقتدار قانونی و سلسله‌مراتب نظام اداری هم در فرهنگ اصیل مالایی و کنفوسیوس چینی - کره‌ای وجود دارد و هم در اندیشه اسلامی محیط فرهنگی مالزی، تفکر مبتنی بر «اصول محوری» بر اندیشه «شخص محوری» ترجیح داده شده است. لذا ساختار و محتوای دیوان‌سالاری در این دو کشور یک قدرت مشروع و کاملاً رشد یافته قلمداد شده است. به نحوی که ملاک سنجش و اعتبار و شایستگی آن در متخصصان و دانشمندان سیاسی اقتصادی و اجتماعی آنها می‌باشد (وود، ۱۳۸۴: ۱۱۹-۱۲۳).

متأسفانه فرآیند مذکور در نظام اداری ایران با وجود چیرگی فرهنگ عمومی اسلامی برخلاف نظام آموزشی مالزی مقهور امر سیاسی گشته به نحوی که حتی در سند تحول بنیادین نظام آموزش پرورش ایران یا سایر سیاست‌های آموزشی و ابلاغی با وجود تأیید مبانی فرهنگی جامعه و نخبگان سیاسی و تأکید بر نقش رهبری آموزشی هیچ‌گونه چارچوب مشخصی نه صرفاً برای جذب، حتی برای کسب سواد رهبری آموزشی مدیران مدارس مشخص نشده است (واعظی، ۱۴۰۱). این امر فرآیند انتخاب، آموزش و وظایف

مدیران در نظام آموزشی ایران را محصور در سلايق، محدود در نقش کارمند اداری مالی مدرسه بدون هیچ‌گونه ضوابط، وارد فاز اجرایی نموده است.

۵- زیر نظام تأمین مالی و تجهیزات زیرساختی در نظام‌های آموزش پرورش

منتخب؛

توجه به داده‌های این مهم در جدول فوق نشان از آن دارد در کشورهای محور پژوهش به خصوص در مالزی و کره جنوبی که اهداف بلند پروازانه‌ای را برای نهاد آموزش پرورش خود در نظر گرفته‌اند به نحوی که مسیر آن باید در خدمت توسعه کل باشد؛ منابع مالی متعدد و قابل توجهی را برای این امر در نظر گرفته‌اند.

نکته حائز اهمیت در این داده‌ها، مشارکت اجتماعی شرکت‌های بزرگ تولیدی این کشورها و سازمان‌های فرهنگی آنها به خصوص در کره جنوبی، همکاری سازمان‌های اقتصادی بین‌المللی با نظام آموزش پرورش مالزی و ترکیه است که بخشی از بار مالی تأمین منابع برای حرکت نظام آموزشی در مسیر توسعه کل را برای این کشورها هموار نموده‌اند. گویی اولویت عدالت اجتماعی و توجه به مشارکت اجتماعی در این بین برای آموزش پرورش از اهداف اصلی نظام‌های سیاست‌گذار و تصمیم‌ساز نزد دولت‌ها و سازمان‌های بخش خصوصی و بالاتر از سایر اولویت‌هاست.

نکته قابل توجه در این بین اینکه سهم آموزش و پرورش از تولید ناخالص ملی در کره جنوبی ۵/۲ درصد است (Unesco, 2011). دولت مالزی طی هر سال مالی، بودجه قابل توجهی به حوزه آموزش تخصیص داده است. به گونه‌ای که بودجه مراکز آموزشی و توسعه فضاهای آموزشی طی دوره ده‌ساله بین سال‌های ۱۹۹۰ تا ۱۹۹۹ بین ۱۸ تا ۲۰ درصد کل مخارج عمومی و ۵ درصد تولید ناخالص ملی بالغ می‌گردد. تقریباً تمامی برنامه‌های آموزش ابتدایی توسط دولت مرکزی و وزارت آموزش تأمین اعتبار و مدیریت می‌گردند. مشارکت بخش خصوصی در آموزش ابتدایی بسیار محدود بوده و به دوره پیش‌دستانی و برگزاری دوره‌های تربیتی در خارج از ساعات رسمی مدارس محدود می‌گردد.

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۳۷

طی دهه اخیر، هزینه‌های آموزش ابتدایی ۹۷ درصد افزایش داشته است. اختصاص ۳/۸ درصد از GDP و ۱۶٪ از کل بودجه در سال‌های اخیر؛ افتخار پیشگامی در احداث مراکز آموزشی باکیفیت بالای جهانی؛ مدارس هوشمند، بهره‌گیری از رسانه‌های گروهی در جریان آموزش، بهبود زیرساخت‌های آموزشی احداث مدارس جدید و در نتیجه بالا بردن سطح کیفی مطالب و منابع آموزشی را برای مالزی به ارمغان آورده است (یونسکو، ۲۰۱۸).

در ترکیه دولت مرکزی در تمام سطوح، آموزش عمومی را مورد حمایت خود قرار داده و حدود ۱۰ درصد کل بودجه کشور به بخش آموزش اختصاص می‌یابد. بیشتر کمک‌های اهدایی در قالب مشارکت مردمی در ترکیه برای تأمین هزینه‌های آموزش ابتدایی مورد استفاده قرار می‌گیرد. آموزش ۸ ساله اجباری با بودجه اختصاصی وزارت آموزش و پرورش ترکیه و مشارکت سازمان‌های استانی صورت می‌پذیرد. همچنین بازار بورس استانبول و اتحادیه بورس ترکیه و بنگاه خیریه ehbiKoc مشارکت مالی و تأمین بخشی از منابع آموزش پرورش این کشور را بر عهده دارند (Gour, 2006).

اما این فرآیند در دولت ایران علی‌رغم تأکید اسناد تحول خواه، خیلی امیدوارکننده نیست. متأسفانه پیگیری روند بودجه‌ریزی کشور در سی سال گذشته نشان‌دهنده حرکت نامطلوب جایگاه آموزش و پرورش در نظام حکمرانی است که نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه عمومی از ۲۰ درصد در اوایل دهه ۷۰ به ۱۰ درصد در سال‌های اخیر رسیده است.

از میان شاخص‌های بودجه‌ای، در تعاریف جهانی، دو شاخص اهمیت بسیاری دارند: ۱- نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه عمومی دولت؛ ۲- نسبت بودجه آموزش و پرورش به تولید ناخالص داخلی. شیب کاهش بودجه بخش دولتی تا بدان حد بوده است که نسبت بودجه آموزش و پرورش از بودجه دولت در طول سه دهه از ۱۹ درصد به ۱۰ درصد کاهش یافته است (امیدی و دیگران، ۱۳۹۸). این شاخص در طول یک دهه اخیر در نسبت با میانگین جهانی ده سال اخیر که بالای ۱۴ درصد بوده است رقم پایینی است

(سایت بانک جهانی). داده‌های جدول فوق تأیید می‌کنند که بودجه مکفی آموزش و پرورش لازمه بهبود کیفیت آموزشی در مدارس دولتی است و می‌تواند باعث محدودتر شدن بازار آزاد آموزش و فعالیت بخش خصوصی و در نتیجه کاهش شکاف آموزش شود (کریمیان و مقدسی، ۱۳۹۹: ۵۴).

۶- زیر نظام ارزشیابی و ارتقاء در نظام‌های آموزش و پرورش منتخب؛

تأمل در داده‌های جدول مفهومی فوق نمایانگر آن است که فرآیند ارزشیابی برای کشورهای چون کره جنوبی و مالزی که نقش حیاتی داشته بسیار سخت و دارای معیارهایی از استاندارد ملی آن کشورهاست. به گونه‌ای که در کره جنوبی آزمون‌های استاندارد ملی در پایان هر دوره آموزشی (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه) انجام می‌پذیرد. این مهم در مالزی نیز جایگاه خاصی در نظام آموزش پرورش این کشور دارد. به گونه‌ای که در پایان هر دوره، حاصل موفقیت در آزمون پایانی کسب یک مدرک تحصیلی ملی است. فارغ‌التحصیلان مقطع متوسطه به عنوان تکنسین و معاونین فنی در بخش‌های صنعتی، تجاری و خدماتی به فعالیت در بازار کار مبادرت می‌نمایند. نظام ارزشیابی گسترده‌تر ترکیه به خوبی با اهداف استاندارد ملی طراحی و تدوین شده که اهرم خوبی برای تغییر نظام آموزشی و بهبود کاربرد روش‌های استاندارد ارزشیابی است؛ که مورد آخر از نتایج آموزش در سطوح بالاتر حمایت می‌کند (Nourozi, 2022). ترکیه این روند را در دو مقطع انجام می‌دهد.

نظام آموزش پرورش ایران تنها مدرک معتبر ملی را در پایان مقطع متوسطه دوم در نظر گرفته است. بدیهی است سایر ارتقاء پایه‌ها روندی مستمر و درون مدرسه‌ای دارد. در تغییراتی که اخیراً برای کاهش نقش کنکور در ورود دانش آموزان به دانشگاه‌های ایران صورت گرفته توجه به سوابق تحصیلی مدنظر شوراهای تصمیم گیر قرار گرفته و برگزاری آزمون‌های هماهنگ کشوری در سه پایه تحصیلی متوسطه دوم از برخی دروس خاص

مدنظر بوده است که قضاوت پیرامون کم و کیف آن در این مقطع زمانی قدری زود هنگام خواهد بود.

البته نکته حائز اهمیت در این بین آن است که امتحانات نهایی و مقایسه نتایج آن میان شهر و روستا، استان‌های برخوردار و نا برخوردار و مدارس دولتی و غیردولتی ابزار مناسبی برای ارزیابی میزان نابرابری کیفیت آموزش عمومی است. با این حال این آمار جزو اطلاعات طبقه‌بندی شده آموزش و پرورش است و به آن دسترسی وجود ندارد. اکنون می‌توان گفت که حکمفرمایی شیوه‌های غلط ارزیابی عملکرد در نظام آموزش پرورش ایران برخاسته از ماهیت تاریخی فرهنگی آن که در بالا هویدا گردید؛ موجب تجلی بارزترین وضعیت بیمارگون و کژکارکردی نهاد آموزش و پرورش ایران یعنی توزیع «اضطراب زایی» گسترده و برنامه‌ریزی‌شده در میان آحاد جامعه است؛ به‌طوری که با وام‌گیری اصطلاح کلیدی آدرنو و هورکهایمر می‌توان نهاد مدرسه در ایران را نمونه اعلای «صنعت اضطراب سازی» نامید که تجسم عمده آن «کنکور» می‌باشد (وقفی‌پور و محمدی، ۱۳۹۷: ۱۳).

بدین ترتیب با تأمل در گویه‌های توصیفی و تفسیری فوق می‌توان اذعان نمود که موضوع به هم پیوستگی و درهم تنیدگی زیرنظام‌های آموزشی که در مدل مفهومی پژوهش نیز بدان اشاره شد؛ امری محوری است. همچنین پارادایم توسعه مبتنی بر توانمندسازی انسان به ما خاطر نشان می‌کند که یک نظام آموزش و پرورش زمانی واجد توصیف توسعه‌محوری است که توانسته باشد به‌عنوان مثال مانند نظام آموزش و پرورش کره جنوبی و به نسبت کمتر در مالزی و ترکیه، در ساختار زیرنظام‌های خود معرف‌هایی از مشارکت مردمی و خردورزی جمعی برای عبور از تمرکزگرایی و ایجاد فرصت برابر برای افزایش قدرت انتخاب فراگیران را وارد نموده باشد. و با تمرکز بر ضابطه محوری، شایسته‌گزینی و مهارت‌افزایی در محتوای هر زیرنظام زمینه لازم را برای کسب شایستگی فردی و گروهی از طریق دانش توانمندساز، مهارت و اثربخشی در فراگیران را فراهم نموده باشد.

به همین خاطر بازنگری‌های اساسی که طی دهه‌های اخیر در ساختار و محتوای نظام‌های آموزشی سه‌گانه فوق برای مطابقت با نیازهای جدید زندگی صورت گرفته مؤید این امر هستند. زیرا آنان متوجه شده‌اند، جامعه معاصر قرن بیست و یکم که تجربه امواج تغییرات، مانند انفجار فناوری اطلاعات و ارتباطات، جهانی‌شدن، تنوع فرهنگی و جمعیتی، چالش پسا صنعتی، مساوات طلبی و دموکراسی را مطالبه‌گر است؛ نشانگر آن است که خواسته‌ها، نیازها و انتظارات جامعه در خصوص آنچه حاصل پیامدهای مدرسه است را متحول می‌سازد (Akinbode & Al Shuhumi, 2018: 141)؛ بنابراین، برای ورود جامعه و ادامه زندگی در قرن ۲۱ نظام‌های آموزشی خود را مورد بازبینی توسعه محور قرار داده‌اند.

اکنون اگر بخواهیم بر مبنای نماگرهای یادشده، طیفی از توسعه‌گرایی را برای نظام‌های آموزشی منتخب معرفی نماییم؛ قطعاً در سر بالایی طیف کره جنوبی قرار می‌گیرد و در انتهای آن، ایران خواهد بود. در این بین نیز مالزی بعد از کره جنوبی و ترکیه قبل از ایران جای خواهند داشت. روند این قیاس مبتنی بر رویکرد رساله را در قسمت بعد مفصل‌تر به نمایش و بحث گذاشته‌شده و مورد بررسی قرار می‌دهیم.

ب) همجواری و مقایسه: در این مرحله مسئله تحقیق که شناخت سطح تحقق ساختار و محتوای هر کدام از نظام‌های آموزش پرورش منتخب با نظام آموزش و پرورش توسعه‌گراست؛ بر اساس شاخص‌های مرتبط با توسعه به‌مثابه توانمندسازی انسان، مورد مقایسه و قضاوت قرار گرفته است. این امر ما را در پاسخ به پرسش‌های پژوهش یعنی فهم مفروضاتی برای شناخت مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا برای ایران در تناسب با نظام‌های آموزشی توسعه‌گرا یاری نموده است.

چارچوب مفهومی این پژوهش نشان می‌دهد که توسعه زمانی محقق می‌شود که مشارکت جامعه و نهادهای آن برای ایجاد فرصت‌ها جهت ایجاد قابلیت و توانمندی در انسان؛ به‌مثابه ابزار و هدف توسعه گسترش یابد (سن، ۱۹۹۵).

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۴۱

یعنی دیگر در دنیای پیچیده امروز که فناوری و دانش مسیر آینده آن را در چننه خود قرار داده است؛ صرف گسترش سوادآموزی و ورود به نظام آموزش که حداقل ترین شاخص برابری و معیار توسعه گرایی یک نظام آموزش و پرورش است، تأثیر زیادی بر ارتقاء اقتصادی و ایجاد تحول در افراد و به تبع افزایش ارزش افزوده جامعه ندارد؛ اکنون کیفیت و چگونگی آموزش و کسب مهارت های نوین است که مزیت رقابتی برای فرد ایجاد می کند (پیکتی، ۱۳۹۶: ۷۴-۷۵).

بنابراین موضوع کیفیت و عدالت آموزشی آنگاه یادگیری محتوای کاربردی و مهارت محور برای تحقق این امر ضرورتی سیاست محور می باشد. در این قسمت از یافته های پژوهش نمود همه نماگرهای مطرح شده را در قالب جداول مفهومی قبلی را مورد کنکاش و مقایسه قرار داده تا مقایسه سطوح توسعه مندی مربوط روش مند و مبتنی بر معیار تفسیری رساله باشد.

جدول ۲- سطح توسعه گرایی نظام آموزش و پرورش در کشورهای منتخب

کشور	ایران	ترکیه	مالزی	کره جنوبی
	سطح توسعه	سطح توسعه	سطح توسعه	سطح توسعه
سیاست گذاری	بسیار کم	قابل قبول	خوب	بسیار خوب
برنامه درسی	بسیار کم	قابل قبول	خوب	بسیار خوب
تربیت معلم	بسیار کم و گهگاه ضد توسعه	قابل قبول	بسیار خوب	بسیار خوب
مدیریت آموزشی	ضد توسعه	کم	خوب	بسیار خوب
منابع مالی	ضد توسعه	قابل قبول	بسیار خوب	بسیار خوب
ارزشیابی و ارتقاء	بسیار کم	بسیار کم	بسیار خوب	بسیار خوب

اکنون در مقام مقایسه می توان گفت که مفاهیم برخاسته از این جدول و سایر موارد مذکور در بخش های قبل نشان می دهند؛ همه کشورهای منتخب به غیر از ایران در زیرنظام

کلان سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری، امورات فوق را با سیاست‌گذاری برای عبور از تمرکزگرایی در زمینه‌هایی چون (برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری، تألیف کتب، جذب و تربیت معلم و رهبر آموزشی، تأمین امور مالی و ...) انجام داده‌اند. این امر به شدت متأثر از شرایط فرهنگی تاریخی جامعه و برخاسته از رویکرد مسلط بر ساحت سیاست در جامعه می‌باشد؛ زیرا اساساً آموزش و پرورش امری خنثی نیست (برونسکی، ۱۴۰۰: ۴۶-۶۸).

به همین خاطر نظام آموزشی کره جنوبی و به نسبت کمتر در مالزی و بعد ترکیه با مشارکت مردمی یا فشار دادن دست جامعه در سطوح مختلف، قابلیت و ظرفیت دولت (اندروز و همکاران، ۱۳۹۸: ۶۵) را برای رسیدن به اهداف بلندپروازانه سیاست‌ها و برنامه‌های درسی افزایش داده‌اند. این مورد را به خوبی در همکاری و مشارکت صنایع و سازمان‌های غیردولتی و سایر نهادهای اجتماعی از جمله کتابخانه ملی و شهرداری‌های کره جنوبی؛ سازمان‌های ملی و نهادهای بین‌المللی با نظام آموزش پرورش مالزی در دهه‌های اخیر به خوبی مشاهده نمودیم. اهمیت این امر برای نظام آموزش پرورش ترکیه نیز مشهود شده است. به نحوی که در اسناد ترکیه، ۲۰۲۳، شاهد ایجاد یک نظام چند سطحی برای تصمیم‌گیری از سطح ملی تا سطح آموزشگاهی هستیم. مثلاً واگذاری بخش‌هایی از محتواهای آموزشی به معلمان به عنوان مجریان اصلی سیاست‌های آموزشی قدرت انتخاب و اختیار را در آنها و فراگیران بالا برده است (Oztork, 2011). همچنین مشارکت نهادهای غربی با نظام آموزش پرورش این کشور روند توسعه‌محوری را برای آن هموار نموده است.

اموری که در نظام آموزش پرورش ایران علی‌رغم تأکید فراوان اسناد تحولی برخاسته از مبانی فرهنگی و دینی بر امر مشارکت و شورا محوری، به ندرت گزارش شده است. ماهیت انتصابی و مقهور امر سیاسی بودن این ساختارها آنها را از خصلت خردورزی جمعی تهی نموده است. بنابراین بر مبنای چارچوب مفهومی تحقیق حاضر، بررسی این بعد از ارزیابی (آزادی در انتخاب، تمرکززدایی، استفاده از خرد جمعی و مشارکت مردمی) به عنوان یکی از شاخص‌های توانمندساز انسان در مسیر توسعه، نشان می‌دهد که در نظام‌های مذکور باید ترتیب اولویت را ابتدا به کره جنوبی سپس مالزی و ترکیه آنگاه به ایران داد.

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۴۳

شاخص دیگر توسعه مبتنی بر توانمندسازی انسان که در چارچوب مفهومی این پژوهش نیز بدان پرداخته شد؛ مهارت‌یابی حرفه‌ای و توجه به دانش افزایی کارآمد، به عنوان شاخص مهم کسب شایستگی برای انسان امروزی در جهت رسیدن به توسعه می‌باشد. نشان دادیم که نظام‌های آموزشی برای تحقق این امر در ارکان خود به خصوص در محتوای زیرنظام برنامه درسی ملی تلاش‌هایی انجام داده‌اند. در این بین تلفیق فاوا در محتوای برنامه درسی؛ گزینش بهترین تألیف از بین کتب تأییدشده؛ کاهش تعداد موضوعات درسی اجباری، افزایش اهمیت موضوعات اختیاری؛ یاددهی - یادگیری مبتنی بر تفکر خلاق و نقاد را در نظام‌های آموزش پرورش کشورهای منتخب به غیر از ایران رقم زده است. اما در ایران برنامه درسی مبتنی بر تمرکز و کنترل، کمیّت‌گرایی و صورت‌گرایی، کتاب‌های درسی تک تألیفی؛ انتقال دانش تجویزی را به دنبال داشته به نحوی که تدوین برنامه درسی ملی بیشتر به منزله سازوکار نظم‌دهنده و انضباطی قلمداد می‌شود (سلسیلی، ۱۳۹۵).

بنابراین در این بعد از سنجش نظام‌های آموزشی مورد هدف در این پژوهش نیز می‌توان ترتیب قبل را در نظر داشت. توجه به معلم به عنوان بازیگر اصلی تحقق برنامه‌های اصلاحی و برنامه‌های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که سیاست توسعه مبتنی بر توانمندسازی انسان و به تبع آن نظام‌های آموزش و پرورش توسعه گرا باید در آن تأمل نمایند. نشان دادیم کشورهای سه گانه منتخب ساختار ضابطه‌مندی را برای گزینش و تربیت معلم شایسته و محتوایی توانمندساز (توسعه حرفه‌ای اخلاقی و تربیتی) برای برنامه‌های آموزشی تربیت معلم در دانشگاه و آموزش‌های ضمن خدمت معلمان انجام داده‌اند.

متأسفانه این روند در ایران علی‌رغم تصریح اسناد بالادستی و تأکید مکرر رهبر معظم انقلاب هیچ راهبرد جامعی در خصوص تأمین و تربیت نیروی انسانی چه در نقش معلم و چه در نقش مدیران آموزشی که هر دو به عنوان رهبران آموزشی و بازوان اجرایی اهداف اسناد تحولی در دو زیر نظام اصلی سیستم آموزشی کشور هستند؛ انجام نشده و از این رو تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش سال‌های متمادی با چالش‌های متعددی مواجه بوده است.

بدین معنا که برنامه‌ریزی غلط یا اهمال در نظام برنامه‌ریزی، کمبود نیرو و شرایط اضطراری (مثلاً یک ماه قبل از هر سال تحصیلی و گهگاه در جریان سال تحصیلی) باعث شده که این وزارتخانه به سمت راهکارهای فوری جذب معلم از قبیل حق‌التدریس (آزاد)، سربازمعلم و معلمان خرید خدمات آموزشی برود که هر کدام به‌نوعی آسیب‌هایی به همراه داشته لذا این زیرنظام مهم را در ایران از اسلوب مربوط به توسعه محوری دور نموده است. این امر حتی در مباحث مربوط به مدیریت و ساختار اداری مدارس نیز خود را نشان می‌دهد. درحالی‌که در کشورهای منتخب به غیر از ایران این پروسه امری ضابطه‌مند مبتنی بر خردورزی جمعی است.

متأسفانه در سند تحول بنیادین نظام آموزش پرورش ایران با وجود تأیید و تأکید بر نقش رهبری آموزشی هیچ‌گونه چارچوب مشخصی نه صرفاً برای جذب، بلکه برای تربیت سواد رهبری آموزشی مدیران مدارس مشخص نشده است. این امر فرآیند انتخاب، آموزش و وظایف مدیران در نظام آموزشی ایران را برخلاف سایر کشورها که مورد توجهات مشارکت محور و ضابطه‌مندی هم در ساختار و هم در محتوای آموزش رهبری مدیران دارند؛ محصور در سلايق، محدود در نقش کارمند اداری مالی مدرسه بدون هیچ‌گونه ضوابط، وارد فاز اجرایی نموده است (واعظی، ۱۴۰۱). بنابراین عملکرد این زیرنظام آموزش و پرورش ایران به‌نوعی ضد توسعه‌گرایی بوده است.

در نهایت بیان کردیم که عنصر عدالت اجتماعی - آموزشی و برابری در فرصت، شاخص مهم دیگری است که در نظام‌های آموزشی، معرف مهمی در میزان سوق یافتن آن نظام آموزشی به سمت توسعه می‌باشد. به عبارتی در نظام آموزش و پرورش، مهم‌ترین نشانگر توجه دولت به عدالت اجتماعی و رفع نابرابری‌های آموزشی و توجه به توسعه کیفیت آموزش همه‌جانبه، میزان سرمایه‌گذاری در آن است. از این جهت نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه کل مهم‌ترین شاخص برای ارزیابی عملکرد دولت در این زمینه می‌باشد.

توجه به داده‌های این پژوهش نشان از آن دارد در کشورهای محور پژوهش به خصوص در مالزی و کره جنوبی که اهداف بلند پروازانه‌ای را برای نهاد آموزش پرورش خود در نظر گرفته‌اند؛ منابع مالی متعدد و قابل توجهی را برای این امر در نظر گرفته‌اند. نکته حائز اهمیت در این بین، شکل‌گیری نوعی فرهنگ مشارکت برخاسته از مبانی فرهنگ عمومی در این کشورها کاملاً مشهود است. به‌عنوان مثال مشارکت اجتماعی شرکت‌های بزرگ تولیدی این کشورها و سازمان‌های فرهنگی آنها به خصوص در کره جنوبی، همکاری سازمان‌های اقتصادی فرهنگی بین‌المللی با نظام آموزش پرورش مالزی و ترکیه است که بخشی از بار مالی تأمین منابع برای حرکت نظام آموزشی در مسیر توسعه کل را برای این کشورها هموار نموده است. اما این فرآیند در دولت‌های ایران علی‌رغم تأکید اسناد تحول‌خواه، به دلایلی کاملاً سیاسی فرهنگی و تاریخی که جای بسط آنها در این مقال نیست خیلی امیدوارکننده نمی‌باشد.

اکنون می‌توان گفت که کشورهایی چون کره جنوبی، مالزی و تا حدودی ترکیه توانسته‌اند با مشارکت گسترده جامعه خود، بهره‌گیری از خرد جمعی داخلی و بازیگران مطرح خارجی، استفاده از پتانسیل‌های تاریخی، جغرافیایی، فرهنگی و سرمایه‌گذاری‌های کلان، منابع انسانی و مالی خوبی را در خدمت آموزش و پرورش و پژوهش‌های مربوط به آن قرار دهند؛ از این‌رو ویژگی اهداف و سیاست‌های آموزشی و برنامه درسی ملی آنها نشان می‌دهد که این نهاد توانسته است با توانمندسازی فراگیران، سهم عمده‌ای از زیربنا و شالوده اصلی و عمده ذهنیت توسعه‌گرا و دیدگاه‌های انسان توسعه‌یافته و متمدن را برای آنها شکل می‌دهد. متأسفانه این روند علی‌رغم تأکید چشم‌اندازهای توسعه برای ایران به امری تراژیک تبدیل شده است.

نتیجه‌گیری

اکنون باید یک‌بار دیگر به پرسش‌های مطرح‌شده در ابتدای این بخش برگردیم تا ببینیم که یافته‌های این قسمت چه پاسخی را برای آنها فراهم نموده‌اند؛

الف) ویژگی‌های ساختاری و محتوایی یک نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا برای ایران چیست؟

ب) نظام آموزش پرورش کنونی ایران در مقایسه با کشورهای منتخب، تا چه سطحی با آموزش و پرورش توسعه‌گرا انطباق دارد؟

پاسخ کوتاه یافته‌های این قسمت از پژوهش به پرسش‌های فوق این است که فاصله بعد اجرایی سیاست‌های آموزشی و به‌طور کلی نظام آموزش پرورش ایران در بعد اجرایی چه در مؤلفه‌های ساختاری و چه محتوایی، با مدل مفهومی یک نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا و همچنین با دیگرانی که به‌نوعی می‌توان آنها را رقیب توسعه ایران نامید؛ زیاد است. شواهد پژوهش نشان می‌دهند؛ تا حدودی می‌توان همخوانی تئوریک بین اسناد تحول خواه و ماهیت سیاست‌های آموزشی کلان با برخی مؤلفه‌های ساختاری و محتوایی در نظام‌های آموزش پرورش توسعه محور برقرار نمود؛ اما در بسیاری از موارد تناقض آشکار این مبانی نظری و تئوریک با گزارش‌های میدانی نشان از عدم مطلوبیت یا به عبارتی سطح نازل توسعه اجرایی اسناد تحول خواه و سیاست‌های آموزشی در ایران است. نتایج این پژوهش هم‌راستا با برخی نتایج پژوهش‌های معتبر جهانی است؛ به‌عنوان مثال در آخرین گزارش منحنی یادگیری که گروه پیرسون با همکاری یونسکو در سال ۲۰۱۴ منتشر کرد، ایران با اینکه بر حسب شاخص تولید ناخالص داخلی در جایگاه بیست و نهم اقتصاد جهانی قرار داشت؛ از لحاظ دورنمایه جهانی مهارت‌های شناختی و پیشرفت‌های آموزشی در فهرست سی‌ونه کشور برتر مورد بررسی قرار نداشت (Pearson, 2014).

در دورنمایه کامیابی لگاتوم نیز که در ۲۰۱۷ منتشر شد ایران از لحاظ کیفیت آموزشی میان ۱۴۹ کشور جهان در جایگاه هفتاد و پنجم است (Legatum Institute, 2017: 11)؛ در موارد مذکور کره جنوبی در جایگاه برتر و مالزی و ترکیه برتر از ایران قرار گرفته است. در آخرین ارزیابی‌های بین‌المللی دانش‌آموزان ایرانی در قالب دو آزمون پرلز (۲۰۲۱) و تیمز (۲۰۲۳) نظام آموزش و پرورش ایران جزء ضعیف‌ترین کشورها به

نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۴۷

خصوص در منطقه گزارش شده است. به نحوی که صرفاً کشورهای اردن، مصر، مراکش و آفریقای جنوبی از بین ۵۷ کشور مورد ارزیابی بعد از ایران قرار گرفته‌اند (یونسکو، ۲۰۲۴). همچنین نتایج حاصل از شرکت دانش آموزان ایرانی در طی سه دهه اخیر در آزمون‌های بین‌المللی (Timss & PIRLS) آشکار ساخته است که شیوه یادگیری در ایران مانند دانش آموزان عضو بلوک شرق و بر پایه به خطر سپاری حقایق علمی است درحالی که از این نظر نیز رتبه بالایی کسب نکرده‌اند. بنابراین رسیدن به سطح کیفی واقعی آموزش و یادگیری یعنی استفاده از حقایق علمی و کاربرد آن‌ها در جهت حل مسائل آن گونه که دانش آموزان عضو کشورهای همکاری اقتصادی و توسعه به کار می‌برند نیازمند بازنگری در برنامه درسی و بازاندیشی در روش‌های آموزش و یادگیری است (معدن دار و ارانی، ۱۳۹۶: ۲۹۹-۳۰۰).

نکته جذاب این بخش از یافته‌ها بحث توجه هم‌زمان کشورهای موفق به بازنگری سیستم‌های آموزشی و الزامات نهادی - سیاسی برای توسعه اجرایی است. به‌عنوان مثال بازنگری اصلاح جویانه دولت ترکیه و کره جنوبی در دهه‌های پایانی قرن بیستم برای نظام آموزش و پرورش با تغییر رویکرد سیاسی مبتنی بر ایدئولوژی کمالیسم در ترکیه به دوران اوزالیسم و شروع روند تحکیم دموکراسی مبتنی بر سکولاریسم در این کشور یا عبور از ایدئولوژی سرمایه‌داری دیکتاتوری کره جنوبی به دولت توسعه‌گرای مبتنی بر سیاست چندحزبی همراه بود. به نحوی که ویژگی عملگرایی سازنده‌گرا برای اصلاحات نهادی در آموزش و پرورش ترکیه با تقویت ظرفیت دولت در برابر ایدئولوژی‌گرایی سیاسی احزاب مختلف ترکیه و کاهش کنشگری سیاسی متعارض نیروهای اثرگذاری چون ارتش و سایر افراد متنفذ و قدرتمند در حزب حاکم همراه بود.

مقررات گذاری مشارکت محور دولت کره جنوبی در جهت عبور دادن نظام آموزشی از گردونه تمرکزگرایی پایان قرن بیستم با روند تثبیت دموکراسی چندحزبی و همگرایی مستمر اصلاح جویانه نیروهای سیاسی مؤثر بر جامعه همراه بود. فرآیندی که مالزی پسا ماهااتیرمحمد نیز به خوبی شاهد آن بوده است. در مالزی اعتقاد به نوآوری در

کنار حفظ ارزش‌های سودمند سنتی منجر به توجه به تقلید مثبت از دنیای پیشرفته چه در جهان غرب و چه ژاپن و کره جنوبی شده است (محمد، ۱۹۹۹).

اما در ایران اصرار بر تصحیح نظام برنامه‌ریزی و درخواست نخبگان سیاسی اجتماعی برای ایجاد تغییرات بنیادین در نظام آموزش و پرورش گهگاه بدون توجه به الزامات نهادی و سیاسی صورت گرفته لذا تحقق مطلوب اهداف توسعه‌گرا به نسبت با نوسانات متعدد روبرو شده است. به نحوی که در حال حاضر تولید دانش مرتبط با قدرت در ایران از موقعیت مطلوبی برخوردار نیست. این امر به ناتوانی و عملکرد نامناسب نظام آموزشی بازمی‌گردد که در برنامه‌ریزی درسی، تأمین نیروی انسانی و تجهیزات و امکانات لازم دارای کاستی‌های اساسی می‌باشد. از این‌رو در شرایطی که بزرگ‌ترین و اصلی‌ترین بخش مولد هر ملت را بخش آموزش شکل می‌دهد دلایل متعددی کارکرد مدارس ایرانی را به‌مثابه یکی از مهم‌ترین نهادهای باز تولید‌کننده نظام سیاسی با ضعف مواجه نموده است.

بر همین اساس امروزه کشورهای توسعه‌محوری چون کره جنوبی، مالزی و به نسبت کمتر ترکیه (برخلاف نظام آموزش پرورش ایران) با تدوین و اجرای اصول بنیادین مربوط به نظام آموزش پرورش توسعه‌گرا (مشارکت - عدالت - شایستگی) همواره امکان ساختن نظم جدید بر اساس تولید و توزیع «دانش ارزشمند» مبتنی بر توانمندسازی انسان را برای جوامع خود فراهم نموده‌اند. آنها می‌دانند که فرآیند ساختن انسان توانمند، مستلزم شناخت انتقادی و حساس از عملکردهای نهادی جامعه و نظام آموزشی مذکور (بررسی تأثیر تنازعات سیاسی - فرهنگی و اجتماعی بر آموزش و برنامه درسی ملی و عدم انفعال و مقاومت مدارس در برابر سیاست‌های آموزشی و ...) می‌باشد (اپل، ۱۴۰۰: ۱۲-۱۷).

به همین خاطر نظام‌های آموزشی موفق مذکور، به سمت ساخت مدرسه‌ای رفته‌اند که با بهره‌گیری از خرد جمعی (مشارکت اجتماعی) و فناوری روزآمد، امکان یادگیری پیوسته برای همگان را فراهم نموده و فرصت‌های جدیدی را در اختیار فراگیران برای تجربه زندگی در جامعه اطلاعاتی - رقابتی قرار دهد، به گونه‌ای که این نظام آموزش پرورش نوین و مدارس برخاسته از آنها نه به عنوان ابزار، بلکه در قالب زیرساختی توانمندساز برای تعلیم و تربیت حرفه‌ای انسان محسوب شده‌اند.

در نهایت پیرامون الزامات ساختاری و محتوایی لازم برای نظام آموزش پرورش ایران با توجه به یافته‌های این پژوهش نکات زیر به عنوان پیشنهاد برخاسته از نتایج ارائه می‌گردد:

۱- احیای مؤثر فرآیند مشارکت‌پذیری در ساختار آموزش و پرورش که هم مورد تأیید و تأکید اسناد بالادستی است و همان‌گونه که در مورد مالزی نشان دادیم از مبانی فرهنگی مذهبی جامعه نیز منبعث شده است. این روند باید از سطح خرد (روابط یاددهی و یادگیری در مدارس، تقویت نقش شوراهای مدارس و اولیاء و...) تا سطح میانی (شوراهای شهرستانی و استانی) و سطح کلان (شورای عالی آموزش و پرورش) را شامل شود؛

۲- تقویت نقش تأثیرگذار شورای عالی آموزش و پرورش به عنوان ساختار راهبردی سیاست‌گذاری، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی عملیاتی نظام آموزش و پرورش، در عبور از واگرایی اجتماعی و تعارض‌های بین توده‌ای و عدم اعتماد جامعه فرهنگی به سیاست‌های آموزشی تدوینی، امری ضروری است. به نحوی که هم چالش افراد و هم شرح وظایف آن نشان‌دهنده پیروی از مشارکت اجتماعی و خردورزی جمعی و زیست مدرسه‌ای باشد و محتوای سیاست‌های تدوین‌شده برخاسته از مسائل روز و بر مبنای اسلوب علمی و فرهنگی شفاف و در جهت تعامل با مؤلفه‌های جهانی تدوین‌شده باشند؛

۳- بازنگری در برنامه درسی ملی به نحوی که ضمن توجه به اقتضائات محیطی، فرهنگی و جهانی همچنین توجه به مقولاتی از قبیل مشارکت محوری در امر تدریس، کتب درسی چندتالیفی، ایجاد محیط‌های مکمل یادگیری به کمک کاربرد فناوری در آموزش، ایجاد زمینه برای حداقلی از آزادی در انتخاب موضوع توسط معلمان و مدارس، توجه به خلاقیت، جذابیت و مهارت‌افزایی در ارکان مختلف آن (کتب درسی، شیوه یاددهی یادگیری، ارزشیابی و ارتقاء) زمینه قابلیت‌افزایی عدالت محور در این عنصر مهم در نظام آموزشی فراهم آید؛ امری ضروری است.

۴- تدوین شاخص‌های ارزیابی سند تحول؛ با اینکه نزدیک به ۱۳ سال از تصویب سند مربوطه گذشته، اما تاکنون شورای عالی آموزش و پرورش به تدوین و تصویب

شاخص‌های موردنیاز این امر و مقایسه با چشم‌اندازهای توسعه ملی نپرداخته است. وجود این عنصر مهم به خصوص در زمینه توجه به چرایی عدول از سیاست‌های توسعه محور و تحول خواهی که اسناد بالادستی برای زیرنظام تأمین منابع مالی، جذب و تربیت معلم و توجه به نقش راهبری آموزشی یا به عبارتی مدیریت دانش توانمندساز در نظر دارند، می‌تواند نقش بسیار ارزشمندی داشته باشد.

۵- ایده‌برداری آری، تقلیدگرایی خیر: برنامه‌های آموزشی قابل رونویسی نیستند، بلکه باید ایده‌برداری را در مرکز توجه قرار دهیم. پایش ویژگی‌های ساختاری و محتوایی مطرح در این پژوهش نشان می‌دهد که ویژگی ساختاری و محتوایی نظام‌های مطرح در این پژوهش به خصوص نظام آموزش و پرورش مالزی به‌دلایلی چند، به ویژه به خاطر آنکه فرهنگ توسعه در مالزی با در نظر گرفتن پتانسیل‌های تاریخی - قومی و به خصوص مذهبی موجود به شکل بنیادینی پایه‌ریزی و درونی شده است؛ حاوی موارد مناسبی برای ایده‌برداری و بومی‌سازی در ایران می‌باشد.

۶- انتظار نظری و کارکردی رویکرد توسعه به‌مثابه توانمندسازی انسان از نظام آموزش پرورش کشور دو چیز است: نیروی انسانی متخصص و کسب شایستگی (دانش، مهارت، اخلاق) که آن هم در رابطه مستقیم با انسان است؛ یعنی در فرایند آموزش و توسعه، انسان هم فاعل است و هم مفعول، اما کیفیت بازده آموزش و پرورش را نباید فقط در نیروی متخصص (نگاه نخبه‌گرا) دید؛ بلکه ارزش‌های انسانی که یک فرد تحصیل کرده می‌تواند در جریان آموزش کسب کند و در ازای خدمات خود به جامعه بکار گیرد تا نتیجه بهتری بگیرد، نیز خیلی مهم است. بدین معنا که آموزش فراتر از اهمیت بنیادین آن، تأثیرات ثانویه بر منفعت‌های اجتماعی و اقتصادی افراد دارد و همین مزیت‌های آموزشی است که مبنای نظریه‌های توسعه انسانی شده است (Uonesco & Other, 2018: 11). لذا مسئله توجه به شاخص‌های عدالت اجتماعی - آموزشی برای نظام آموزش پرورش ایران امری ضروری است.

۷- رفع موانع احتمالی؛ ارزیابی نظام آموزش و پرورش که از دو حیث، سنجش عملکرد و تعیین اهداف برای تنظیم برنامه‌ها در جهت نیل به استانداردها، گذارهای مهم در کارآمدی نظام آموزش و پرورش است، تاکنون به شکلی جامع عملیاتی نشده است. در این بین توجه به برخی موانع احتمالی تحقق اصلاحات مذکور ازجمله الزامات نهادی - سیاسی (چگونگی قابلیت و ظرفیت حاکمیت)، عبور از فرهنگ سیاسی ناشکیبا که همواره با ارائه الگوهای تند عمل سیاسی موجب چیرگی تعارض‌ها و گفت‌وگوهای سیاسی بر چالش‌ها و مذاکرات مدنی حوزه نظام آموزشی شده و هزینه‌های اصلاح را به گونه‌ای شگفت‌انگیز و زیان‌بار افزایش داده حائز اهمیت است، که لازم است به صورت جدی و مسئله‌مند پژوهش، پیگیری و عملیاتی شود.

سپاسگزاری

اکنون مراتب سپاس و قدردانی خود را از استاد گرانقدرم جناب آقای دکتر محمدحسین پناهی که به‌راستی مانند چراغی روشن مسیر انجام این پژوهش را برای این حقیر هموار و هویدا نمود به عمل می‌آورم. همچنین از دست‌اندرکاران فصلنامه علمی پژوهشی «توسعه و رفاه اجتماعی» و داوران فهیم آن نهایت سپاسگزاری را به عمل آورم. برای همه این بزرگواران آرزوی سلامتی و بهروزی دارم.

تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

ORCID

Farshad Jamali Tanha



<https://orcid.org/0009-0002-6279-4013>

Mohammad Hossein Panahi



<https://orcid.org/0000-0003-0602-9659>

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۹)، آموزش پرورش تطبیقی، تهران: انتشار سمت
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۸)، مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات سمت
- آل یاسین، احمد. (۱۳۹۵)، ایران و شاخص‌های جهانی توسعه، تهران: انتشارات سمر
- ایروانی، شهین. (۱۳۹۳)، «مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز» پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۴-۱
- اندروز، مت؛ پریجت، لنت و مایکل وولکاک. (۱۳۹۸)، توسعه به مثابه توانمندسازی حکومت؛ شواهد، تحلیل، عمل، تهران: نشر روزانه
- اپل، مایکل دبلیو. (۱۴۰۰)، آموزش و پرورش و قدرت، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر فرهنگ جاوید
- برونسکی، توماس و حسن، نسیم. (۱۴۰۰)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش؛ مباحث نظری، پژوهشی و کاربردی، ترجمه نوگل روحانی، تهران: نشر هوش ناب
- باستانی، مهشید و نودری، حسینعلی. (۱۳۹۹)، «بررسی تطبیقی رویکرد توسعه محور اسناد فرادستی نظام آموزش پرورش ایران و ترکیه»، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، دوره ۹، شماره ۴
- بانک جهانی. (۱۳۹۱)، آموزش و پرورش از نگاه بانک جهانی؛ آموزش راهی برای کاهش فقر، ترجمه علی‌رضا محمدی، تهران: پژوهشگاه آموزش پرورش
- پناهی، محمدحسین. (۱۳۹۴)، «توسعه فرهنگی ضرورت توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی»، فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، شماره ۲۲
- پیکتی، توماس. (۱۳۹۶)، اقتصاد و نابرابری، مترجمان علی صباغی و محمدرضا فرهادی پور، تهران: انتشارات مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.
- توما، ژان. (۱۳۶۹)، مسائل جهانی آموزش پرورش، ترجمه احمد آقازاده، تهران: مرکز نشر دانشگاهی
- جمشیدی کهنساری، حمزه. (۱۳۹۴)، «طراحی الگوی توسعه شایستگی‌های رهبری در سازمان‌های خدماتی کشور» دانشگاه تهران: رساله دکتری رشته مدیریت منابع انسانی

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۵۳

- درخشان، مرتضی و افارانی، الهه. (۱۴۰۱)، کتاب توسعه گزارش صفر (۱۴۰۰)، تبیین مفهوم توسعه و جایگاه کشورهای جهان در شاخص توسعه، تهران: نشر پویش فکری توسعه
- درآنی، کمال. (۱۳۸۹)، تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام، تهران: انتشارات سمت

- رسایی فرد، رسول. (۱۳۹۸)، «مرور جامع ادبیات نظری توسعه منابع انسانی؛ جریان‌های فکری و آموخته‌های کاربردی»، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، سال ۶، شماره ۲۱
- راعی، سجاد و رضائیان، داریوش. (۱۳۹۶)، «سیاست و آموزش در دوره پهلوی دوم، بررسی علل، چگونگی و فرآیند تغییر مباحث شورای عالی فرهنگ»، فصلنامه علمی پژوهشی تاریخ اسلام و ایران، دانشگاه الزهراء، سال ۲۷ شماره ۳۵
- رشنو، نبی اله. (۱۳۸۴)، ژئوپلیتیک نخبگان، تهران: کویر
- زارع، محمدرضا. (۱۳۸۳)، علل رشد اسلام‌گرایی در ترکیه، تهران: موسسه مطالعات اندیشه‌سازان نور

- سلسیلی، نادر. (۱۳۹۵)، «برنامه درسی ملی؛ تجربه‌های جهانی چه می‌گویند؟»، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال چهارم، شماره ۸
- سن، آمارتیا. (۱۹۹۵)، «توانمندی و رفاه»، ترجمه حمیدرضا فرشیدور، نشریه راهبرد، شماره ۱۳
- صفوی، امان اله. (۱۳۶۸)، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم، تهران: نشر رشد

- عبدالهی، محمدصادق و بیات، موسی. (۱۴۰۱)، «طرح تأمین نیروی انسانی در آموزش پرورش ایران»، دفتر مطالعات آموزش و فرهنگ، شماره ۱-۲۷۰۱۸۰۸۱
- عجم اوغلو، دارون و رایینسون، جیمز ای. (۱۳۹۲)، چرا ملت‌ها شکست می‌خورند؛ ریشه‌های قدرت، ثروت و فقر، ترجمه محسن میردامادی و محمدحسین نعیمی پور، تهران، انتشارات روزنه

- غفاری، غلام‌رضا و امیدی، رضا. (۱۳۹۹)، کیفیت زندگی، شاخص توسعه اجتماعی، تهران: نشر شیرازه

- عظیمی، حسین. (۱۳۸۱)، مدارهای توسعه‌نیافتگی در اقتصاد ایران، تهران: نشر نی
- فاضلی، محمد. (۱۴۰۱)، مسئله مدرسه، تهران: هوش ناب

۱۵۴ | فصلنامه علمی برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی | سال پانزدهم | شماره ۶۱ | زمستان ۱۴۰۳

- فراستخواه، مقصود. (۱۴۰۲)، ما ایرانیان؛ زمینه کاوی تاریخی و اجتماعی خلیقات ایرانی، تهران: نشر نی

- قانع‌ی راد، محمدمین. (۱۳۷۹)، «فردگرایی ایرانی و توسعه‌نیافتگی» مجله اطلاعات سیاسی-اقتصادی، شماره ۱۵۱-۱۵۲

- فجری، ناصر و مزیدی، محمد. (۱۳۹۹)، «واکاوی و فهم چالش‌ها و موانع عملی پیش رو در تحقق سند تحول بنیادین آموزش پرورش با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی»، مجله پژوهش برنامه‌درسی، دوره دهم، شماره اول

- قهرمان‌پور، رحمان. (۱۳۸۲)، «ترکیه و اتحادیه اروپا: معضل دوجانبه»، فصلنامه مطالعات خاورمیانه، سال دهم، شماره سوم

- کوثری، مریم و نوروززاده، رضا. (۱۳۸۸)، «تبیین ویژگی‌های چهارگانه برنامه‌درسی با تأکید بر قابلیت کارآفرینی»، فصلنامه آموزش و برنامه‌ریزی درسی، شماره ۵۵

- لطیف، بیژن. (۱۳۸۸)، از توسعه علمی تا توسعه ملی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی وزارت علوم

- محمد، ماهاتیر. (۱۹۹۹)، «سخنرانی درباره کشورهای درحال توسعه»، منبع از پایگاه www.ASAHI.com

- معدن دارآرانی، عباس؛ سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۹۶)، آموزش و توسعه مباحث نوین در اقتصاد آموزش، تهران: نشر نی.

- مقدسی، فاطمه و کریمیان، جلال. (۱۳۹۹)، فقر و نابرابری در آموزش پرورش، وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی)، تهران: جهاد دانشگاهی (مرکز توانمندسازی حاکمیت و جامعه)

- مظاهری، حسن. (۱۳۹۵)، «زیرنظام‌های کلیدی در نظام آموزش و پرورش»، ضمیمه ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی آموزش و پرورش (ویژه نامه پایه دوازدهم).

- نودهی، حسن و بدری، مرتضی. (۱۴۰۱)، «واکاوی مضامین غالب بر سیاست‌گذاری آموزشی در ایران»، فصلنامه آموزش در علوم انتظامی، سال دهم، شماره ۳۷

- موثقی، سید احمد و مرادی، فائزه. (۱۳۹۴)، «کارکرد اجتماعی و فرهنگی مذهب در توسعه اقتصادی مالزی»، سایت SID

نظام آموزش و پرورش توسعه گرا و سطح تحقق آن در... جمالی تنها و پناهی | ۱۵۵

- واعظی، محمدابراهیم. (۱۴۰۲)، «مدیریت مدرسه در ایران»، مجله رشد مدیریت مدرسه، دوره ۲، شماره ۷

- وقفی پور، شهریار و محمدی، محرم. (۱۳۹۷)، وزارت فکر و دانش سیاست؛ منشیان و تبعیدیان، تهران: نشر نیماژ

- وود، آلن. ت. (۱۳۸۴)، دموکراسی های آسیایی در تاریخ جهان، ترجمه: زهرا زهرایی، تهران: نشر امیرکبیر

- نصر، سید حسین. (۱۳۸۶ الف). اسلام سنتی در دنیای متجدد، ترجمه: محمد صالحی، تهران: دفتر نشر و پژوهش سهروردی.

- Almen & Kim. (2015). "The Democratizing Effect Of Education Rwaswrch And Politics", Octobr 2015, Dol: 10, 1177/2053168015613360.
- Ahmed, J. U. (2010). "Documentary Research Method: New Dimensions". Indus Journal of Management & Social Sciences. Volume 4. pp 1-14.
- Akinbode, A.I. and Al Shuhumi, S.R.A. (2018). "Change Management Process and Leadership Styles". PEOPLE: International Journal of Social Sciences, 4, 609-618. <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.42.609618>
- Brady, Jr. (1990). "A comparative analysis of selected program planning procedures for adult educational activities as perceived by adult educators and urban planners in Florida". the Florida state university
- Bavakhani, Azadeh & Yarmohammadian, Mohammad Hosain. (2019). "A Comparative Study of Revision Models of Teacher Education Curriculum in Australia, Singapore and Turkey: New Pattern for Iran", Iranian Journal of Comparative Education 2019, 2(3), 278-297
- Edna Sant. (2019). "Democratical Education: A Theoretical Review Of Educational Reaserch", October 2019, Vol. 89, No. 5 pp. 655- 696
- Greger, D. & Walterova. E. (2007). "In Pursuit Of Educational Change: The Transformation Of Education In The Czech Republic", ORBIS SCHOLAE, 2007, Vol. 1, No. 2, pp. 11-44, ISSN 1802-4637
- Joana. M. Lukssik. (2020). "In Search Of School,s Sausative Power. Review Of Reaserch And Effective School Modles". Issn 1895- 4308
- Korea Institute Curriculum & Evaluation. (2013). Available at: www.kice.er.kr/en/index.do 2014-
- Koo, Se-Woong. (2018). "Opinion | South Korea'S Enduring Racism". Nytimes.Com. Accessed July 2 2018

- Kim, E. (2006). "The supply and demand of elementary and secondary teachers in the midst of change of school education". Seoul: KEDI.
- Li, J. (2017). "Educational Policy Development in China for the 21st Century: Rationality and Challenges in a Globalizing Age". To cite this article: Jun Li (2017) Educational Policy Development in China for the 21st Century: Rationality and Challenges in a Globalizing Age, Chinese Education & Society, 50:3, 133-141, To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10611932.2017.1330992>
- Li, Jan. (2017). "Educational Policy Development in China for the 21st Century": Rationality and Challenges in a Globalizing Age, Chinese Education & Society, 50:3, 133-141, DOI: 10.1080/10611932.2017.1330992, To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10611932.2017.1330992>
- Lee, J.-K. (2006). "Educational Fever and South Korean Higher Education1". Revista Electronica de Investigacion Educativa (REDIE).-*
- Li, J. (2016). "Quest for world-class teacher education? A multiperspectival study on the Chinese model of policy implementation". Singapore: Springer
- Liefner, I. (2003). "Funding, resource Allocation, and Performance in higher Education Systems, higher Educational", 46: 469-489.
- Mohammad, Mahatir. (2001). Maloys Easily, Kuala lampour: Pelandak Publications.
- Ministry of Education, Science and Technology of the Republic of Korea. (2009). "The School Curriculum of the Republic of Korea".
- Öztürk, İbrahim. H. (2011). "Curriculum Reform And Teacher Autonomy In Turkey": The Case Of The History Teaching, International Journal of Instruction July 2011, Vol.4, No.2 e-ISSN: 1308-1470
www.e-iji.net p-ISSN: 1694-609X
- Sen, A. K. (1999). "Development as Freedom", New York: Alfred A. Knopf
- Sen, Amartya (1995). "The Quality Of Life, ed". (Oxford:clarunou Press 1995), pp, 30- 55.
- Sun, G., & Ki-Joo, P. (2012). The elite -biased growth of elementary schooling in colonial Korea
- Stewart, D. & M. Kamis. (1984). "Secondary Research: Information Sources and Methods". CA: Sage.
- Torres, c. A. (1998). "Democracy, Education And Multiculturalism: Dilmmas Of Citizenship in a global world".
- Shaturaev, J. (2021). "A Comparative Analysis of Public Education System of Indonesia and. Uzbekistan". Bioscience Biotechnology Research Communications, 14 (Special Issue (5)), 89–92

- <https://doi.org/10.21786/bbrc/14.5/18>
- Unesco. (2014). "Malaysia Curriculum Planing, Development And Reform". [www.ib.Org/Carriculum/Asia/20NetworkPdf/nve, pdf](http://www.ib.Org/Carriculum/Asia/20NetworkPdf/nve.pdf). 2014
- UNESCO. (2011). World Data on Education. UNESCO-IBE
- UNDP. (2017). Report Development Human
- Valentine, c. Jeffrey & Konstantopoulos, s. (2017). "What Happens to Students Placed Into Developmental Education? A Meta-Analysis of Regression Discontinuity Studies". Review of Educational Research. August 2017, Vol. 87, No. 4, pp. 806–833. DOI: 10.3102/0034654317709237. © 2017 AERA. <http://rer.aera.net>
- Zhang, Jiahui & Jiang, Yu. (2019). "Toward Education Quality Improvement in China: A Brief Overview of the National Assessment of Education Quality". Journal of Educational and Behavioral Statistics, 2019, Vol. 44, No. 6, pp. 733–751, DOI: 10.3102/1076998618809677

استناد به این مقاله: جمالی تنها، فرشاد و پناهی، محمدحسین. (۱۴۰۳). نظام آموزش و پرورش توسعه‌گرا و سطح تحقق آن در ایران، مالزی، ترکیه و کره جنوبی، فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، ۱۵(۶۱)، ۱۵۷-۴۲۱۸۹.



Social Development and Welfare Planning Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.