

جهانی شدن و تدوین برنامه‌ی درسی ملی ایران

Globalization And National Curriculum Development

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۲/۱۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۶/۲۹

A.R.Assareh (Ph.D)

علیرضا عصاره^۱

Abstract: Different ideas and discussions have been stated about globalization and its effects on education. It is believed that globalization has a great effect on the ability and capacity of any government and nation to formulate curriculum strategies (Priestley, 2002; quoted by Reich, 1992). In this study which is carried out by applying a documental-analytic method, according to theories on globalization and its relationship with education, curriculum and national curriculum, the quality of taking advantage of globalization while remaining faithful to the local norms, cultural identities and belief-value philosophy of our country is investigated. A channel for globalization and curriculum localization is sought for our country's educational system from the national curriculum's view especially.

Key words: globalization, national curriculum, educational system, globalization theories

چکیده: درباره جهانی شدن و آثار آن بر تعلیم و تربیت بحث‌ها و نظریات فراوانی بیان گردیده است. پریستلی^۲ (۲۰۰۲) به نقل از ریچ^۳ (۱۹۹۲) معتقد است جهانی شدن تأثیر شگرفی بر توانمندی و ظرفیت دولت و ملت در صورت‌بندی خط‌مشی‌های برنامه‌درسی گذاشته است. در مطالعه حاضر که با روش تحلیلی-اسنادی صورت گرفته است با توجه به تئوری‌های جهانی شدن و رابطه آنها با تعلیم و تربیت، برنامه‌درسی و برنامه‌درسی ملی، چگونگی بهره‌گیری از مزایای جهانی شدن در عین وفاداری به معیارهای بومی، هویت‌های فرهنگی و فلسفه اعتقادی-ارزشی جامعه ایرانی مورد بررسی قرار گرفته و تلاش شده است تا به ویژه برای آموزش و پرورش کشورمان از منظر ارائه برنامه‌درسی ملی راهی برای جهانی شدن و بومی ماندن در برنامه‌های درسی جستجو نماید.

کلیدواژه‌ها: جهانی‌شدن، برنامه ملی، آموزش و پرورش، نظریه‌های جهانی شدن



مقدمه

آثار بالقوه جهانی شدن به اندازه و طبیعت این پدیده گسترده است و جهان قرن بیست و یکم نظاره‌گر تازه‌ترین و گسترده‌ترین تحولات متأثر از پدیده‌ی جهانی شدن است. مقوله‌ای که با خود پیچیده‌ترین دگرگونی‌ها را در نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی ایجاد کرده است و پیامدهای مهمی برای اقتصادهای منطقه‌ای و ملی دارد. از دیگر پیامدهای این مقوله، تحولات وسیع در کمیت و کیفیت ارتباطات بین افراد، گروه‌ها، نهادها، سازمان‌ها، مجامع، شرکت‌ها و سایر تشکلهای اجتماعی است (کارنوی^۱، ۱۹۹۹).

بحث و مذاقه پیرامون واژه جهانی شدن در سال‌های پایانی قرن بیستم رایج گردید (واترز^۲، ۲۰۰۱) و در فرایند گذر زمان دچار تحولات مفهومی و کارکردی شده است، چنانچه از بعد صرف اقتصادی وارد مقولاتی چون سیاست، قدرت، تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات، مسائل جامعه شناختی و روان شناختی شده است. جهانی شدن و مشارکت در امر آموزش موضوع بحث اندیشمندان زیادی شده است و فشارهای مرتبط با جهانی شدن، بحث تأثیر آموزش را در جامعه امروزی مطرح می‌کند (شولت^۳، ۲۰۰۰). اصطلاحاتی چون: *globalization, globalize, globalizing* از حدود سال‌های ۱۹۶۰ رواج عام یافته است ولی واژه جهان "global" بیش از چهارصد سال قدمت دارد. عده زیادی از اندیشمندان دیدگاه‌های متفاوتی درباره جهانی شدن ارائه داده‌اند (کاستل^۴، ۱۹۸۹؛ هلک و موریل^۵، ۱۹۹۹؛ والرشتاین^۶، ۱۹۷۹؛ گیدنز^۷، ۱۹۹۹، ۲۰۰۰؛ اپل^۸، ۲۰۰۴؛ باول و جیتیس^۹، ۱۹۷۶؛ کارنوی^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ مک‌لارن^{۱۰} و فرهمندپور، ۲۰۰۵؛ زاجدا^{۱۱}، زاجدا^{۱۱}، ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹ الف). والرشتاین (۱۹۷۹، ۱۹۹۸) از جهانی شدن به الگوی «نظام‌های جهانی» یاد می‌کند، گیدنز (۱۹۹۹، ۲۰۰۰) آن را با «مقصد زمانی-فضایی» به تصویر می‌کشد. کاستل (۱۹۸۹) جهانی شدن را گونه‌ای از شبکه‌ای شدن می‌داند. جئو- جاجاو دیگران^{۱۲}

1. Carnoy
2. Waters
3. Scholte
4. Castell
5. Hallak & Muriel
6. Wallerstein
7. Giddens
8. Apple
9. Bowles & Gintis
10. McLaren
11. Zajda
12. Jeo-Jaja et. al

جهانی شدن را روی آوردن به نظام‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جهانی می‌دانند؛ به نظر آنان چنین روی آوردی، فشارهایی به آموزش و پرورش وارد می‌سازد که در اثر آن آموزش و پرورش به ناچار به هدف‌های جدیدی روی می‌آورد. گیدنز (۲۰۰۱) جهانی شدن را به معنای فشرده‌گی روابط اجتماعی بین‌المللی می‌داند به گونه‌ای که رویدادهای محلی در مناطق دور دست تحت تأثیر رویدادهای مناطق بسیار دورتر و برعکس رخ می‌دهند (گیدنز و هاتون^۱، ۲۰۰۱). از نظر مک‌گرو^۲ (۱۹۹۲) جهانی شدن صرفاً به سرعت و گسترش این مقوله محدود نمی‌شود بلکه به تشدید یا تعمیق این فرایند در حوزه‌های مختلف فرهنگی، سیاسی و اقتصادی معطوف است. البته این گسترش و تعمیق در سراسر جهان برابر نیست بلکه از کشوری به کشور دیگر تفاوت پیدا می‌کند و شامل پیوندها و روابط اجتماعی و ساختاری مثل افزایش عبور کالا، اطلاعات و ... است (مک‌گرو، ۱۹۹۲؛ اولسن و همکاران^۳، ۲۰۰۴). اسپرلینگ^۴ (۲۰۰۱) جهانی شدن را نیروی غالبی می‌داند که به طور مثبت محیط‌های متعددی را که در آن زندگی می‌کنیم شکل می‌دهد. این پدیده تحت تأثیر نیروهای اقتصادی (اولسن و همکاران، ۲۰۰۴) و با هدایت تکنولوژی‌ها و ارتباطات دیجیتالی بین افراد یا سازمان‌هایی که در جهان حضور دارند لیکن سابقه ارتباط و واسطه قبلی با هم نداشته‌اند پیوند برقرار می‌کند. جهانی شدن دارای ابعاد فرهنگی، علمی، سیاسی و اقتصادی است و در معنای مثبت آن نوعی فرصت انتقال تجارب و دستاوردهای موفق بخش‌های توسعه یافته جهان به سایر بخش‌های جهانی و همچنین «تبادل فرهنگی» تمام ملل است. به عبارت دیگر درک استعماری و فرا استعماری از مقوله جهانی شدن هر دو لازم است (اسمیت^۵، ۲۰۰۲). از نظر شولت^۶ (۲۰۰۰) جهانی شدن دارای معانی پنج‌گانه متفاوتی است که نباید در درک معنای آن دچار اشتباه گردید:

۱. جهانی شدن به معنای بین‌المللی شدن، روابط برون مرزی کشورها در عرصه تجارت و سرمایه‌گذاری و بیانگر وابستگی متقابل و بین‌المللی شدن اقتصادهای ملی است.

-
1. Hutton
 2. Mc Grew
 3. Olsen et. al
 4. Sperling
 5. Smith
 6. Scholet



۲. جهانی شدن به معنای آزاد سازی^۱ اقتصاد ملی در جهت حرکت به سمت اقتصاد جهانی است.

۳. جهانی شدن به معنای عالم‌گیر شدن و فراهم آوردن تجارب و مسائل متنوع برای ملل و مردم تمام کشورها در هر نقطه‌ای از جهان است. نمونه‌هایی از این وضعیت گسترش ارتباطات اینترنتی و ... است.

۴. جهانی شدن به معنای نوسازی غربی به ویژه در شکل آمریکایی^۲ آن است.

۵. جهانی شدن به مفهوم قلمرو یا سرزمین زدایی^۳ است که منجر به فرا بومی^۴ شدن تعاملات در فضای اجتماعی می‌گردد. بر اساس این مفهوم که شولت آن را تعریف و برداشت روشن و بهتری از جهانی شدن می‌داند روابط اجتماعی و فرهنگی فراتر از مکان‌های جغرافیایی و در سطح شبکه‌ای از فعالیت‌های فرا قاره‌ای و جهانی تعریف می‌شود (شولت، ۲۰۰۰؛ اولسن و دیگران، ۲۰۰۴).

جهانی شدن در ابعاد سه گانه اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آموزش و پرورش را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در بعد اقتصادی با گسترش نئولیبرالیستی (دلونگ^۵، ۲۰۰۲) باعث خصوصی سازی مدارس، قطع هزینه‌های عمومی در جهت تجهیز مدارس و باعث خودگردانی اقتصادی مدارس می‌شود. تربیت افرادی که بتوانند به دنبال سود فردی خود باشند محوریت می‌یابد و در همین راستا آموزش‌های فنی و حرفه‌ای اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

در بعد سیاسی باکمرنگ شدن نقش حکومت‌های ملی - محلی و ایجاد حکومت جهانی واحد تناسب بین اهداف و محتوا و روش‌های تربیتی با نیازهای جامعه‌ی محلی - ملی کاهش می‌یابد و آموزش‌ها شکل غیر بومی و جهانی یافته و باعث جهت‌گیری نظام تعلیم و تربیت به سمت تربیت شهروند جهانی می‌گردد. البته با توجه به رشد عملکردهای فراملی در نتیجه‌ی جهانی شدن شناخت سایر فرهنگ‌ها و زبان‌ها ضرورت می‌یابد. بعد فرهنگی مهم‌ترین و مؤثرترین بعد از نظر تاثیر گذاری بر نظام آموزش و پرورش است. جهانی شدن باعث نفوذ ارزش‌های فرهنگی سایر جوامع در جامعه می‌شود. هم چنین رشد پدیده‌ی مهاجرت باعث ایجاد کلاس‌های چند

1. Liberalization
2. American form
2. De-erritorialization
4. Supra-territoriality
5. Delong

فرهنگی و اهمیت یافتن یادگیری برای باهم زیستن و استلزامات خاص از جمله یادگیری شناخت خویشتن، قائل شدن احترام برای دیگران و آموختن حس مسئولیت و همکاری با دیگران می‌شود (شکاری و رحیمی، ۱۳۸۶).

از منظر اسلامی تلقی از جهانی شدن به معنای دوستی مسالمت آمیز با سایر ملل است. اسلام نه فقط اصل همزیستی مسالمت آمیز را توصیه می‌کند؛ بلکه از این مرحله پا را فراتر نهاده و ایجاد دوستی و محبت را با اقوام و ملل تشویق می‌کند. به طوری که در قرآن کریم آمده است: «خداوند شما را از دوستی با آن‌هایی که در کار دین با شما جنگ نکرده‌اند و شما را از خانه-هایتان بیرون ننموده‌اند باز نمی‌دارد بلکه به شما توصیه می‌کند که با آنها از روی عدالت رفتار کنید زیرا خداوند عادلان را دوست دارد» (سوره نساء، آیه ۲۰). در فرمان مالک اشتر علی(ع) وقتی مالک را به ابراز محبت و مهربانی نسبت به مردم فرمان می‌دهد میان مسلمانان که برادران دینی تعبیر شده‌اند و افراد غیر مسلمان که برادران نوعی تعبیر شده‌اند یا آنهایی که در خلقت با او یکسانند تفاوتی نمی‌گذارد (شریعتمداری، ۱۳۶۴: ۱۳۰). در قرآن مجید سیر و بررسی در جهان و توجه به سرانجام و عاقبت پیشینیان و درس‌آموزی برای برنامه‌ریزی در زندگی با توجه به تجارب مردم در سراسر جهان مورد تأکید قرار گرفته است (سوره غافر، آیات ۲۰ و ۸۱). تأکید اسلام بر مجمع‌های بزرگی چون حج، که مسلمانان از سراسر گیتی برای انجام آن مراسم و برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای امت اسلامی دور هم گرد می‌آیند، همچنین توجه اسلام به امت اسلامی و نه ملت یا گروهی خاص از مسلمانان و تأکید به برتری مسلمانان با ملاک تقوا و پرهیزکاری و نه براساس نژاد و رنگ پوست و یا مرزهای جغرافیایی همگی نشان دهنده‌ی رویکرد و نگرش مثبت اسلام به جهانی شدن و تشکیل حکومت واحد جهانی مبتنی بر معیارهای عادلانه و مبتنی بر حقوق بشر(اسلامی) است.

از آنجا که هر نهاد اجتماعی برای کسب موفقیت در تحقق اهداف و وظایف خود نیاز به هماهنگی و توجه به ارزش‌های فرهنگی موجود در زمینه و محیطی دارد که در آن فعالیت می‌نماید، نظام‌های آموزشی از یک سو باید به معرفی و انتقال ارزش‌ها و میراث فرهنگی و هویت تاریخی بپردازد و از سوی دیگر با انعطاف‌پذیری و توجه به نیازها و شرایط جدید در راستای نوآوری فرهنگی قرار گیرد. بدین ترتیب است که چنین نظامی می‌تواند در پرورش و ایجاد هویت‌های فرهنگی پویا در فراگیران مؤثر واقع گردد.



به بیان محسن پور (۱۳۷۹) شواهد زندگی افراد بخصوص جوانان با نگاهی پدیدار شناختی گواه این امر است که بیشترین بحث‌ها، نزاع‌ها و نگرانی‌های جهانی شدن در دنیا در حوزه‌ی فرهنگ می‌باشد و شکل‌گیری فرهنگ جهانی به افول و اضمحلال فرهنگ‌های ملی و منطقه‌ای نمی‌انجامد. زیرا فرهنگ‌های بومی دارای ارزشی قدرتمند هستند و فرهنگ جهانی نمی‌تواند این فرهنگ‌ها را در خود هضم کند. اگر فرهنگی در حال افول است علت آن به ضعف درونی آن فرهنگ مربوط می‌شود تا به ظهور یک فرهنگ جهانی (محسن پور، ۱۳۷۹).

جهانی شدن و تعلیم و تربیت

جهانی شدن نیز مانند هر پدیده‌ی دیگری یک فرایند است که به صورت تدریجی ساختارهای سنتی جوامع را در هم می‌شکند و نقش‌ها و ساختارهای نوینی را برای جوامع مدرن به ارمغان می‌آورد. از جمله ساختارهایی که در سیر این فرایند باید دچار تغییر و تحولات اساسی و پایا شود نظام آموزشی هر کشور است (خسروی و ابراهیمی، ۱۳۸۴) و تأثیر جهانی شدن بر نظام‌های آموزشی یا نظام تعلیم و تربیت تأثیری حساس‌تر و سرنوشت سازتر برای افراد جامعه است (کارنوی، ۱۹۹۹).

تعلیم و تربیت برای غنا بخشیدن به زندگی انسانی، دادن اختیار به افراد و بوجود آوردن رفاه انسانی تلاش می‌کند که همه این‌ها عوامل مهم رشد اقتصادی هستند و به افزایش درآمد کمک می‌کنند. تفاوت‌های زیادی بین کشورهای فقیر و غنی و در درون آنها وجود دارد، اما شرایط اولیه آنها (درآمد سرانه، منابع طبیعی پایه) خیلی تفاوت ندارد. یکی از مهمترین تفاوت‌های آنها در منابع انسانی و در توجهی است که آنها به توسعه منابع انسانی در همه زمان‌ها دارند. در عصر جهانی شدن، کشورهایی که منابع انسانی قابل ملاحظه‌ای برای بهره برداری دارند ترغیب شده و کشورهایی که فاقد این منابع می‌باشند دچار خسارت و زیان می‌شوند. این بیان نه فقط برای کشورهای در حال توسعه درست است بلکه در مورد کشورهای صنعتی نیز صادق می‌باشد (استوارت^۱، ۱۹۹۶).

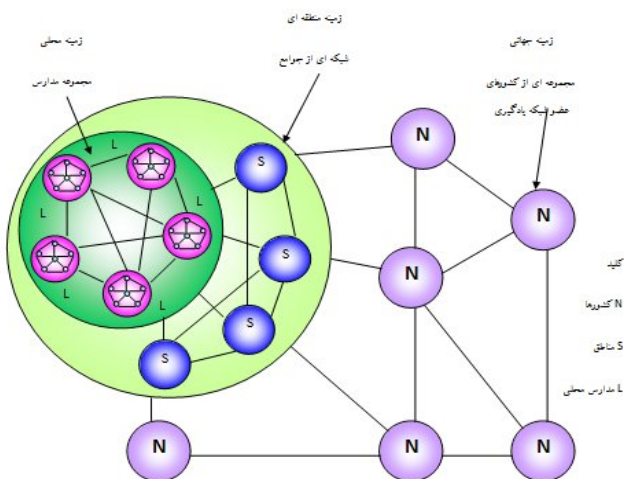
مهم ترین شیوه‌ی آمادگی و آشنایی مردم و توسعه منابع انسانی از طریق نهاد تعلیم و تربیت هر کشور یعنی آموزش و پرورش می‌تواند فراهم آید. ایجاد آموزش و پرورش مبتنی بر آشنایی با هویت‌های فرهنگی و ارزشی جامعه‌ی خودی و درونی نمودن ارزش‌های تربیتی ملی و وفادار

و علاقمند به ارزش‌های جامعه‌ی بومی و نیز اصلاح آموزش و پرورش منطبق با منطق جهانی شدن نیازمند اقداماتی است که خود دلیلی بر هماهنگی آموزش و پرورش با ابعاد جهانی شدن آن از یک سو و وفاداری بر معیارها، فرهنگ و ارزش‌های ملی از دیگر سو می باشد (عصاره و آقازاده، ۱۳۸۷).

به طور اجتناب ناپذیر، یکی از مسائل بسیار مهم در سال‌های اخیر در سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌گیری‌ها این است که چگونه آموزش و پرورش باید به گرایش‌ها و چالش‌های ناشی از جهانی شدن پاسخ دهد. به علاوه چگونه تعلیم و تربیت باید با افزایش تقاضاها در اشکال متنوع رشد افراد و جوامع محلی در قرن جدید برای به حداکثر رساندن حمایت و اثربخشی آموزش و پرورش نه تنها در مواجهه با جهانی شدن بلکه در مواجهه با خصوصی و محلی شدن که در اصلاحات آموزشی در حال رشد ضروری هستند روبرو شود (چنگ^۱، ۲۰۰۴).

جهانی شدن در تعلیم و تربیت می‌تواند میدان معرفی و تعاملی برای نظریه پردازان، برنامه‌ریزان درسی و آموزشی، معلمان، مدیران و حتی مدارس موفق از طریق عرضه جهانی آثار و ابتکارات آنان ایجاد کند. شکل ۱ که توسط موک^۲ و چنگ (۲۰۰۱) مطرح شده است فرایند جهانی شدن طرح‌های تعلیم و تربیت محلی را به خوبی نشان می‌دهد.

شکل ۱- فرایند جهانی سازی طرح‌های آموزشی بومی، منطقه‌ای و ملی





(موک و چنگ، ۲۰۰۱؛ تئوری یادگیری فردی در توسعه‌ی فناوری‌های انسانی: الزامی در اصلاحات آموزشی)

بر طبق دیدگاه موک و چنگ (۲۰۰۱) ایجاد محیط فناورانه و محیط شبکه‌ای دانش فردی و اجتماعی به یادگیری انفرادی، رشد آگاهی‌های اجتماعی و توسعه انسانی در یک جامعه بومی و ملی کمک می‌نماید. تکنولوژی پیشنهادهایی را برای تحقق برنامه‌ریزی‌های درسی و یادگیری-های آموزشی، توسعه حرفه‌ای نوآور و استراتژی‌های مؤثر برای جایگزینی آموزش جهانی معتبر در برنامه‌درسی فراهم می‌آورد و باعث می‌شود اهداف تربیتی در مقوله تعلیم و تربیت چه در سطح آرمان‌ها و چه در سطح اهداف کلی به طور طبیعی به شکل جهانی باز تعریف شوند. یادگیرندگان و جوامع از طریق فا (IT) به صورت یک شبکه به هم پیوسته در می‌آیند، تأثیرات مهمی بر حجم اطلاعات در دسترس گذارده و محرک یادگیری انفرادی و سازمانی خواهند بود. یادگیرندگان و مدرسان در یک شبکه واحد فرایند یادگیری، کلاس درس را شکل می‌دهند، کلاس‌های درس در یک شبکه یادگیری نظام آموزشی را شکل می‌دهند و اجتماعات یادگیری در سراسر دنیا به صورت شبکه‌ای واحد بر حجم اطلاعات و نوع آن تأثیر می‌گذارند (چنگ، ۲۰۰۱). سرعت بخشیدن شبکه‌های اطلاع‌رسانی همراه با حجم وسیع اطلاعات در دسترس که از طریق فاوا (ICT) امکان پذیر است و دادن فرایند بازخورد اطلاعاتی برای اعضا در سیستم یادگیری با سرعت بسیار بالا به معنای عصر انفجار اطلاعات است. به عبارتی در عصر تغییرات سریع جهانی شدن محیط‌های شبکه‌ای مکانی برای رشد و توسعه یادگیری‌های انفرادی، آموزشی و سازمانی پدید می‌آورد (چنگ، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۴). یادگیری مؤثر در عصر جدید در محیط IT و محیط‌های شبکه، تسهیل‌کننده سطوح هوش و انگیزش یادگیرندگان، تسهیل‌کننده تعاملات متقابل و تدارک سخت‌افزار و تکنولوژی جهت اعتبار بخشی و انتشار انواع متنوع دانش و تبدیل آن به دانش بومی است. بدین ترتیب بر اساس تئوری‌های متفاوت توسعه انسانی و رشد دانش بومی، به همان صورت که در جدول ۱ آمده است ویژگی‌های محیط IT و طراحی آن از لحاظ مفهومی، روانشناختی و روش‌شناسی در فضای یاددهی-یادگیری IT متفاوت است.

جدول ۱- تئوری‌های چندگانه دانش جهانی در فضای یاددهی- یادگیری IT

ویژگی محیط (IT)	تئوری‌های چندگانه
طراحی محیط IT و محتوای آن بر اساس ارزش‌های بومی و سرمایه‌های فرهنگی- ملی است و از عناصر مفید خارجی جهت تسهیل یادگیری فردی و نهادی و توسعه بومی استفاده می‌گردد.	تئوری درخت
طراحی محیط IT بر اساس نیازها و نگرانی‌های جامعه محلی و بومی و توجه به متراکم نمودن دانش جهانی جهت مطالعه و بر طرف کردن این نیازها و نگرانی‌ها است.	تئوری کریستال
محیط IT گر چه بر روی منابع و دانش جهانی باز است اما با یک سری رمزها، خطوط و فیلترها جهت حفاظت از فعالیت‌های یادگیری افراد در مقابل اثرات منفی جهانی سازی طراحی شده است.	تئوری قفس
طراحی محیط IT عمدتاً در جهت تسهیل فرایند تشخیص و انتقال بهترین عناصر از دانش جهانی و جایگزینی با عناصر ضعیف دانش بومی است.	تئوری DNA
محیط IT عمدتاً به صورت شبکه‌ای جهت هضم و انتقال انواع معینی از دانش جهانی به منظور رفع نیازهای دانش فردی و نهادی طراحی گردیده است.	تئوری قارچ
محیط IT به منظور تسهیل یادگیری انفرادی، کاملاً بر روی دانش جهانی و منابع مربوط به دانش جهانی باز است و این دستیابی به منابع جهانی با نهایت استفاده و تغذیه و کمترین فشار داخلی دنبال می‌شود.	تئوری آمیب

(چنگ، ۲۰۰۲؛ پرورش دانش و خرد بومی در نظام آموزشی جهانی شده: تئوری‌های چندگانه) به نظر می‌رسد با توجه به ابعاد مختلف جهانی شدن، پیامدها و تغییرات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی ناشی از آن، کشورهای مختلف جهان برای سازگاری با تغییرات حاصل از روند جهانی شدن بگونه‌ای معقول و منطقی که هم از مزایای جهانی شدن بهره‌گرفته و هم آسیب‌های احتمالی پیش رو را هرچه بیشتر کاهش دهند، لازم است دست به ابتکار عمل بزنند. کشورهای مذکور با پیش بینی‌های دقیق می‌توانند زیان‌ها و آسیب‌های جهانی شدن را کاهش بخشند و با فراهم نمودن استلزامات شهروندی جهانی و مشارکت مردم جامعه خود را برای بهره‌گیری از مزایای مطلوب زندگی در جامعه‌ی جهانی تحقق بخشند (عصاره و آقا زاده، ۱۳۸۷). برای نمونه از اهداف اساسی تعلیم و تربیت در الگوی آموزشی جهانی شده «آموختن برای همزیستی با دیگران» و تربیت برای «همزیستی جهانی» است (مرزوقی، ۱۳۸۳؛ هلک و موریل، ۱۹۹۹).



جهانی شدن و برنامه‌درسی

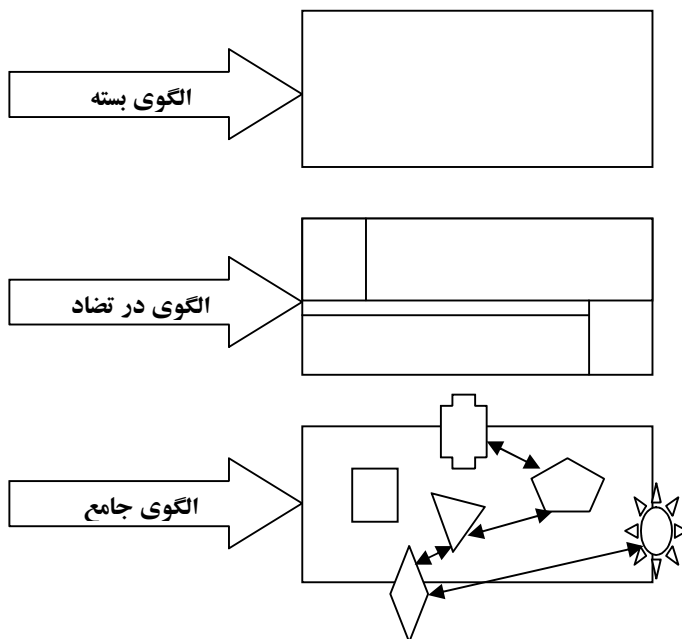
از جمله پیامدهای ناشی از جهانی شدن کثرت‌گرایی فرهنگی است (قادری، ۱۳۸۳). تنازعات فرهنگی در نظام سیاسی - اجتماعی آن نظام را به سمت عقب افتادگی سوق خواهد داد. توسعه‌ی ارتباطات فرهنگی، آگاهی‌های فرهنگی، آگاهی‌های محیطی در دستیابی به یک موقعیت جدید و کسب مهارت‌های ارتباطی در مکان‌های چند فرهنگی (فولر^۱، ۲۰۰۹) نیازمند ارائه دانش خاص به فرگیران است و این امر می‌تواند از طریق برنامه‌ی درسی تسریع و محقق شود (قادری، ۱۳۸۳). آموزش تفاوت‌های فرهنگی، یادگیری مهارت‌های چند فرهنگی و وجود آموزش‌های فرهنگی از الزامات برنامه‌های درسی است (مستن‌هازر^۲، ۱۹۹۸؛ ویلیامز و بی‌سی^۳، ۲۰۰۸؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). ارائه دروس و فعالیت‌هایی که همه فراگیران بتوانند فرهنگ‌های متفاوت را مورد مطالعه قرار داده و سبک‌های متنوع زندگی، رفتار و نحوه نگرش به هستی را بیاموزند بپذیرند (مستن‌هازر، ۱۹۹۸؛ فلینر و همکاران^۴، ۲۰۰۹) و مباحث نژادی زمینه‌های مناسبی برای گفت‌وگوهای فرهنگی است یعنی متون و بسترهایی که در آن برنامه‌درسی مورد بحث و بررسی قرار گیرد (عراقیه و دیگران، ۱۳۸۸).

تارنبل^۵ (۱۹۹۷) بر این باور است که تمام سنت‌های علمی و دانشی تابع (فضایی) هستند که در قالب آن با مردم، مکان‌ها، و مهارت‌ها متصل و مرتبط می‌گردند. از این رو رویکرد وی عبارت از شناسایی دانش به عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌های محلی است به نحوی که بتوان از آن‌ها «مرکزیت زدایی» کرد و چارچوبی تدوین نمود که در قالب آن سنت‌های علمی و دانشی مختلف بتوانند به طور برابر و مساوی مقایسه شوند به جای آنکه در آرشیو امپریالیستی، جذب و غرق گردند (تارنبل، ۱۹۹۷ به نقل از گاف^۶، ۲۰۰۰). به عقیده‌ی گاف (۲۰۰۰) جهانی شدن اقتصادی به وضوح دارای این ظرفیت بالقوه است که راه‌هایی که بوسیله آن افراد، مکان‌ها و مهارت‌ها در قالب نظام مبتنی بر دانش به یکدیگر متصل هستند را تغییر دهد (گاف، ۲۰۰۰: ۳۳۵). یکی از این راه‌ها برنامه‌های درسی کشورهاست. وی معتقد است فرایند خلق فضاهای فراملیتی که در

1. Fuller
2. Mestenhauser
3. Williams & B.C.
4. Fleiner et al
5. Thurnbel
6. Gough

آن محققان از مکان‌های مختلف برای سازمان‌دهی و تنظیم مجدد سنت‌های علمی و دانشی خودشان در زمینه‌ی برنامه‌درسی با یکدیگر همکاری می‌کنند، به معنای متحدالشکل کردن مطالعات برنامه‌درسی نمی‌داند بلکه آن را مشارکت صاحب نظران و محققان برنامه‌درسی در مطالعات برنامه‌درسی با توجه و تأکید بر خاستگاه این مطالعات می‌داند. از جمله اصلاحات و نوسازی‌هایی که لازم است در نظام تعلیم و تربیت کشورها صورت پذیرد می‌تواند از طریق تغییر در هدف‌های کلی و عینی، حوزه‌های یادگیری و محتوای آموزشی، ساختار و مقاطع تحصیلی، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مواد و رسانه‌های آموزشی و آزاد سازی برنامه‌های درسی (تمرکز و عدم تمرکز) و استلزامات اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر فلسفه‌ی اجتماعی و ارزشی جامعه از یک سو و هماهنگی با یافته‌ها، استانداردها و پیشرفت‌های جامعه‌ی جهانی از سوی دیگر باشد. مفهوم برنامه‌درسی از دیدگاه هلک و موریل (۱۹۹۹) و بازنمایی دیدگاه آنان نمایانگر راه همزیستی جهانی از طریق برنامه‌های درسی جهانی شده است.

شکل ۲- همزیستی جهانی از طریق برنامه‌های درسی جهانی



(هلک و موریل، ۱۹۹۹؛ جهانی شدن و تعلیم و تربیت: یادگیری برای همزیستی)



بر اساس این دیدگاه جهانی شدن راهی برای خروج از بن بست برنامه‌درسی ملی است. در شکل ارایه شده، الگوی بسته نمونه‌ای از یک کشور با فضای هم‌نوا را نشان می‌دهد که دارای مرزهای معین است. در الگوی در تضاد، هویت‌های رشته‌ای متفاوتی حضور دارد؛ که معمولاً این هویت‌ها دارای همپوشانی‌هایی هم هستند و به چیزی می‌پردازند که در قلمرو ملی قابل تأمل هستند اما در ارتباط با قلمرو خارجی و جهانی قابل تأمل نبوده و در تضاد با برنامه‌درسی ملی است. در این مدل وجوه مشترک (جغرافیایی، اقتصادی، زبان شناسی و ...) در حوزه‌ی ملی و همچنین تعاملات متقابل مد نظر است. تنها مدل قابل توجه که نه فقط زمینه‌ی خروج از بن بست‌های جغرافیایی جهت هم زیستی مسالمت آمیز را فراهم می‌آورد، بلکه به درک فرامرزی و جهانی کمک می‌کند الگوی جامع است که ناظر بر قلمرو داخلی و خارجی بوده و به تعامل بین هویت‌های گوناگون ارجح می‌گذارد. در این الگو موضوعات جهانی مثل کنترل جمعیت، شهرگرایی و شهرنشینی، محیط زیست و حقوق شهروندی جای خود را در محتوای برنامه‌درسی باز می‌کند (هلک و موریل، ۱۹۹۹).

البته بنا به نظر هلک و موریل (۱۹۹۹) جهانی شدن عاری از چالش نیست؛ از چالش‌های مورد نظر آنان می‌توان به موارد اشاره شده در زیر اشاره کرد:

- نیاز به مهارت‌آموزی بنا به نیازهای متحول دنیای کار و در ارتباط با دنیای دانشی پیش رو.
- باز اندیشی در باره شیوه ارایه محتوا و تلفیق منابع اطلاعاتی.
- نیاز به سازگار سازی برنامه‌درسی با نیازهای گروه‌های مختلف اجتماعی - فرهنگی، و حفظ وحدت ملی و اجتماعی.

چنگ (۲۰۰۱) به ایجاد بسترهایی جهت حفظ دانش بومی و همچنین هم سویی با دانش جهانی اشاره دارد.

تئوری درخت^۱ به بیان چنگ (۲۰۰۲) بیانگر این مطلب است که رشد دانش بومی در نظام آموزشی جهانی شده مستلزم حفظ هویت بومی و سوابق فرهنگی است و طراحی برنامه درسی بر اساس سرمایه‌های فرهنگی انجام می‌شود تا شهروندانی با هویت و متفکر به جامعه تحویل دهد و انتظار است که به شهروندان بومی با یک چشم‌انداز بین‌المللی تبدیل شوند یعنی اینکه کارکردی بومی دارند اما جهانی رشد می‌نمایند.

در تئوری کریستال^۱ جهانی سازی و تبعات آن که منجر به از بین رفتن هویت و ارزش‌های ملی شده است، کلید فرایند بارآوری بومی جهت کریستاله نمودن و انباشتن دانش جهانی در اطراف ریشه‌های بومی است تا بدین وسیله نیازها و انتظارات مردم بومی برآورده گردد. طرح برنامه‌درسی باید بر رشد یادگیرندگانی ملی‌گرا بانجامد که با دانشی جهانی که از طریق تکنیک-های جهانی سازی از قبیل (فاوا، زبان بین‌المللی و ...) به صورت بومی فکر کرده و عمل می‌نماید.

تئوری قفس^۲ متضمن این دیدگاه است که فرایند توسعه و رشد دانش بومی و محلی می‌تواند بر پایه دانش و منابع وارداتی جهانی باشد، اما از طرفی تلاش‌ها باید جهت محدود ساختن یا همگرا نمودن توسعه بومی و محلی و تعاملات مربوط با جهان بیرون در یک چارچوب ثابت و معین از طریق فیلتر نمودن عناصر وارداتی باشد.

تئوری دی.ان.ای القاکننده‌ی الگوگیری محض از کشورهای غربی است و بر کلیدی‌ترین و بهترین عناصر از دانش جهانی جهت جایگزین نمودن با عناصر ضعیف محلی در توسعه بومی و منطقه‌ای تأکید دارد.

تئوری قارچ بیانگر بازتاب رشد دانش بومی در جهانی سازی است. به دلایل اقتصادی، تاریخی و یا جغرافیایی توسعه و رشد بعضی از کشورها به شدت وابسته به کشورهای دیگر است و لذا جذب گونه‌های معینی از دانش جهانی برای رشد و توسعه محلی و فردی نسبت به تولید دانش بومی شیوه آسانتر و بهتری است.

در تئوری آمیب حفظ ارزش‌های محلی اهمیتی نداشته و بیانگر این مسئله است که رشد دانش بومی تنها در گرو استفاده مفید و کامل از دانش انباشته شده جهانی است.

در نتیجه‌گیری این قسمت با این سؤال مواجه می‌شویم که کدام یک از این تئوری‌ها بر دیگری برتری دارد؟ نکته مهم این است که شناخت نقاط قوت و ضعف هر یک از تئوری‌ها به علاوه تأثیرات مثبت و منفی آن بر جوامع مختلف می‌تواند یک گونه‌شناسی برای برنامه‌ریزان درسی، سیاستگذاران، فیلسوفان تربیتی، محققان و مربیان جهت اجرای استراتژی‌ها و سنجش مزایای جهانی سازی و جهانی شدن (سیاره ای شدن) فراهم آورد تا بهتر بتوانند از اثرات منفی جهانی سازی جلوگیری نموده و موجبات رشد جوامع محلی و توسعه انسانی را فراهم نمایند.

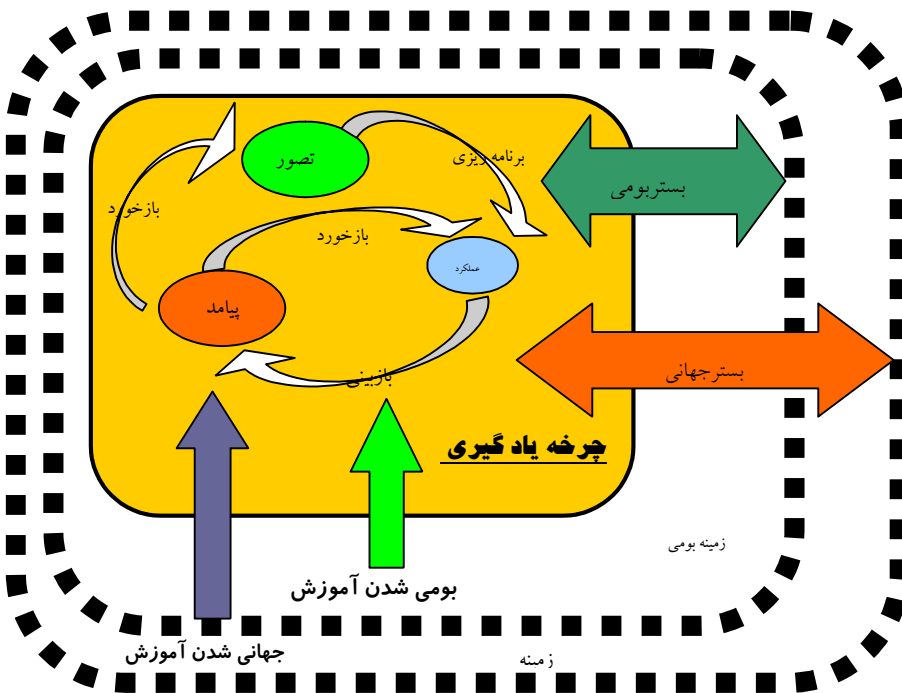
1. Crystal theory

2. Cage theory



همان طور که بیان شد تئوری‌های آمیب و قارچ کمتر به دانش بومی و بیشتر وابستگی جهانی دارند و در مقابل تئوری‌های درخت، کریستال و قفس بیشتر وابستگی بومی و محلی و کمتر وابستگی جهانی دارند. تئوری D.N.A چیزی بین این دو دسته از تئوری‌ها است. بر اساس شکل ۲ و همچنین تئوری‌های چندگانه چنگ برنامه‌های درسی را می‌توان به گونه‌ای طراحی نمود که بر اساس آن فراگیر بتواند هم در محیط بومی و هم در محیط جهانی آموزش ببیند (چنگ، ۲۰۰۱).

شکل ۳- رشد دانش فردی در نظام آموزشی بومی و جهانی شده



(چنگ، ۲۰۰۱؛ پرورش دانش و خرد بومی در نظام آموزشی جهانی شده: تئوری‌های چندگانه)

مدل ارائه شده توسط چنگ (۲۰۰۱) فرایند یادگیری فردی در دو مرحله را نشان می‌دهد. در این مدل یادگیری فردی سه جزء وضعیت ذهنی، عملکرد آگاهانه و پیامد در ارتباط با چهار فرایند برنامه‌ریزی، بازنگری، بازخورد عملی و بازخورد ذهنی تجزیه و تحلیل می‌شود. در مرحله اول یادگیری، بازخورد مستقیم عملکرد آگاهانه یادگیری به فراگیر در تطبیق رفتارهایش با

شاخص‌های مورد قبول جامعه کمک خواهد کرد اما چون وضعیت ذهنی فرد تغییر نکرده است این یادگیری ممکن است منجر به بروز اثرات یادگیری درازمدت در سطوح بالای یادگیری نشود. بازخورد ذهنی به فراگیر در تغییر و انعکاس الگوهای ذهنی‌اش شامل فراشناخت، سبک‌های تفکر، فرا اراده و دانش کمک خواهد کرد که در نهایت منجر به تغییر فرایند برنامه‌ریزی و عملکرد یادگیری خواهد شد. از آنجا که فردسازی در زمینه‌های بومی و محلی اتفاق می‌افتد (موک و چنگ، ۲۰۰۱) طراحی دقیق برنامه‌درسی می‌تواند زمینه مناسب این امر (فردسازی) را فراهم آورد. دانش فردی افراد در بطن جامعه دانش بومی را می‌سازد و مجموعه‌ی دانش‌های بومی در بستر جهانی منجر به تعاملات دو سویه بین بستر جهانی و زمینه‌های بومی می‌گردد. سازماندهی چنین برنامه‌هایی برای تعلیم و تربیت کشورها می‌تواند تحت فرایند «برنامه‌ی درسی ملی» صورت پذیرد.

جهانی شدن و برنامه‌درسی ملی^۱

برنامه‌درسی در عصر جهانی شدن باید در قالب تعلیم و تربیت شهروندی، تعلیم و تربیت اجتماعی، سواد اجتماعی، برنامه‌درسی در هم تنیده و جامعه‌ی یادگیرنده در نظر گرفته شود. انطباق محتوای آموزشی برای مقابله با بعضی چالش‌های بوجود آمده از طریق دنیای جهانی شده ضرورتاً نیاز به تدوین برنامه‌درسی مانند برنامه‌درسی ملی را می‌طلبد تا با به عهده گرفتن پیشرفت‌های مهمی که در حوزه علوم، تقاضاهای اجتماعی جدید، شرایط اقتصادی و تکامل سیاسی بوجود آمده به طور دائم به روز شود. در چنین برنامه‌ای فراگیر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری برای رشد شخصی خودش را در اجتماع جهانی به دست می‌آورد. همچنین مواد آموزشی، روش‌های آموزش و سازماندهی درس برای تقاضای محلی، از طریق مشارکت جوامع، مدرسین و متخصصین به منظور به عهده گرفتن نیازهای خاص گروه‌های مختلف یادگیرندگان (اقلیت‌های قومی و زبانی، مهاجران، فقرا و غیره) و آنهایی که دسترسی‌شان به آموزش خیلی کم است باید فراهم و با برنامه‌های درسی منطقه‌ای و محلی تطبیق داده شود (یونسکو، ۱۹۹۸).

طراحی و تدوین برنامه‌درسی ملی نوعی سیاست‌گذاری عمومی و کلی درحوزه‌ی برنامه‌-ریزی درسی است. از نظر لامبی^۲ (۲۰۰۱) تدوین چارچوب ملی برنامه‌درسی^۱ نوعی هدایت ملی

1. National Curriculum (NC)

2. Lumby



درباره‌ی آن چه که باید آموخته شود، چگونگی آموختن روش‌های ارزشیابی و پیامدهای مورد انتظار است. داوکینز^۲ (۱۹۸۸) سند برنامه‌درسی ملی را به عنوان چارچوب عمومی و مشترک برنامه‌درسی یک جامعه تعریف می‌کند که در آن ملاک‌هایی برای تعیین محتوا درحوزه‌های مختلف موضوعی، ملاک‌هایی برای ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه‌ی درسی و چارچوبی برای طراحی برنامه‌های درسی و اقدامات آموزشی به بهترین وجه فراهم می‌آید.

برخی از محققان مانند بردی^۳ (۱۹۹۴) گرایش به طراحی «برنامه‌درسی ملی» را اساساً به عنوان نوعی تمایل به تمرکزگرایی^۴ می‌دانند که منجر به استاندارد سازی^۵ برنامه‌های درسی در یک جامعه می‌گردد. برای نمونه در سند ملی برنامه‌درسی کشور استرالیا براساس گزارش سال ۱۹۸۶ اصولی گنجانده شده است که نیازهای خاص هر مدرسه در پرتو اصول و چارچوب‌های کلی و ملی برنامه‌درسی مورد توجه قرار گیرد (بردی، ۱۹۹۵).

بچر^۶ (۱۹۸۹) معتقد است که بین «برنامه‌درسی ملی» و سند یا چارچوب ملی برنامه‌درسی تفاوت عمده‌ای وجود دارد. برنامه‌درسی ملی برنامه‌ای است که صرفاً جنبه‌ی تجویزی و الزامی دارد در حالی که سند ملی برنامه‌درسی جنبه‌ی هدایت‌گرانه و ارشادی دارد. برنامه‌درسی ملی عمدتاً به عنوان «الگوی معمول و اصلی»^۷ از مدل برنامه‌ریزی درسی از مرکز به پیرامون^۸ در نظر گرفته می‌شود در حالی که «چارچوب یا سند ملی برنامه‌درسی» می‌تواند به عنوان اصول و چارچوب‌های کلی و مشترک بین برنامه‌های درسی در سطح یک جامعه تلقی شود که با الزامات اجتناب‌ناپذیر برنامه‌ی درسی ملی همراه نیست (بل، ۲۰۰۱).

حتی از طریق تدوین «سند ملی برنامه‌درسی» می‌توان به امر تمرکز زدایی^۹ در برنامه‌ریزی درسی اقدام نمود. شورت^{۱۰} (۱۹۸۲) برای رفع معضل و مشکل مغایرت مقوله‌ی عدم تمرکز با مسئله «وحدت ملی»^{۱۱} تهیه و تدوین «سند ملی برنامه‌ی درسی» را به عنوان رهنمودهای کلی

1. National Curriculum Framework (NCF)
2. Dawkins
3. Brady
4. Centralization
5. Standardization
6. Bocher
7. Archety
8. Center – Periphery model of Curriculum Development
9. De-Centralization
10. Short
11. National Unity

برای برنامه‌ریزی درسی پیشنهاد می‌کند که در پرتو آن امکان واگذاری اختیارات به مناطق مختلف فراهم آید و در عین حال به وحدت و انسجام ملی جامعه آسیبی وارد نگردد. از این نظر می‌توان گفت که با تدوین «سند ملی برنامه‌ی درسی» امکان هماهنگ و همسوسازی گرایش به تمرکزگرایی (ملی‌گرایی)^۱ و تمرکز زدایی در برنامه‌ریزی درسی فراهم آید (بردی، ۱۹۹۴).

عموماً در کشورهای دارای سیستم فدرال اقدام قابل توجهی نسبت به آزادی عمل ایالت‌ها و مناطق محلی و حتی مدارس برای تعیین و سازماندهی برنامه‌های درسی وجود دارد. اما این آزادی عمل بر اساس رهنمودهای سند ملی برنامه‌درسی صورت می‌گیرد. یعنی هر چند ایالت‌ها و مناطق تعیین کننده اقدامات آموزشی و برنامه‌درسی خود هستند، اما جنبه‌های عمومی و ملی در برنامه‌ریزی‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرد (هنسن^۲، ۱۹۹۴).

درکشورهایی مانند استرالیا، کانادا، ولز و نیجریه یک چهارچوب و سند ملی برنامه‌درسی وجود دارد که مناطق بر اساس رهنمودهای کلی آن به برنامه‌ریزی درسی می‌پردازند و در عین حال یک کمیته‌ی نظارتی به طور جدی بر فعالیت‌ها نظارت می‌کند تا برنامه‌ریزی درسی در سطوح ایالت‌ها در مسیر چهارچوب‌های ملی قرار گیرد (هانس^۳، ۱۹۸۸).

در کشور ولز «چارچوب یا سند ملی برنامه‌درسی» مبنای فعالیت‌های جاری آموزشی است و به مدارس در تعیین بودجه، مدیریت مدرسه، استفاده از خدمات تخصصی و حرفه‌ای و به کارگیری نیروی انسانی مسئولیت داده می‌شود. شورای تعلیم و تربیت کشور استرالیا هشت حوزه‌ی یادگیری را در سند ملی برنامه‌ی درسی کشور تحت عنوان دروس زبان انگلیسی، ریاضیات، مطالعات اجتماعی و محیطی، زبان‌های غیر انگلیسی، علوم تکنولوژی، هنر و بهداشت مورد توجه قرار داده است در این کشور هر ایالتی برنامه‌ی درسی تهیه می‌کند و یک سیستم نظارتی جدی فعالیت‌ها را در سطح مناطق و ایالت‌ها کنترل می‌کند تا با رهنمودهای مرکزی و ملی هماهنگ باشد (بردی، ۱۹۹۴).

سیاست ملی آموزش^۴ در کشور هند از سال ۱۹۸۶ به دنبال اجرای قسمت‌های مختلف برنامه به شکل دوره‌ای هر پنج سال یک بار بوده و در سال ۱۹۸۸ برنامه‌درسی ملی در مقاطع ابتدایی و متوسطه در پاسخ به این سیاست طراحی و اجرا شد. برنامه‌درسی ملی در سال‌های

1. Nationalization
2. Hansen
3. Hans
4. National Policy on Education



۱۹۹۲، ۱۹۷۷ و ۲۰۰۲ مورد بازبینی و تجدید نظر قرار گرفت و منطبق با توسعه‌های به روز آن زمان شد. توسعه برنامه در حقیقت پاسخی به حوزه‌های کلی اجتماعی و روش تدریس و همچنین شامل تغییراتی در سطوح دیگر بوده است. این برنامه به عنوان ابزاری جهت تبدیل اهداف ملی به تجارب آموزشی استفاده شده است. اهداف آموزشی در این برنامه شامل مهارت‌های زبانی (گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن و مهارت‌های ارتباطی و فکری)؛ مهارت‌های ریاضی جهت توسعه تفکر منطقی، مقوله‌های علمی که نیازمند روش حل مسئله هستند؛ فهم و درک محیطی طبیعی و اجتماعی؛ فهم تفاوت‌های فرهنگی موجود در مناطق مختلف کشور؛ احترام به نمادهای ملی، مذهبی و فرهنگی کشور؛ فهم تأثیرات مثبت و منفی جهانی شدن، آزادی خواهی و بومی سازی محتوای درسی؛ تقویت جنبه‌های شخصی، اجتماعی، فکری، ملی و ارزش‌های معنوی افراد جهت آماده سازی آنان برای زندگی و شهروند جهانی، تقویت مهارت‌های کلامی و غیرکلامی؛ ایجاد نگرش و درک صحیح از تعاملات جنس مخالف؛ (شورای ملی تربیت و پژوهش آموزشی، ۲۰۰۱)

در گزارش گروه مسئول وزارتی در بازنگری اجرای برنامه‌درسی ملی آفریقا (۲۰۰۹) پیشنهادهایی جهت بهبود بخشیدن برنامه ارائه شده است. این پیشنهادها شامل:

- تصمیماتی با نتیجه بخشی سریع یا کوتاه مدت از سال ۲۰۱۰
- تصمیماتی با نتیجه بخشی بلند مدت در طول سال‌های ۲۰۱۴-۲۰۱۲ است. کاهش تعداد حوزه‌های یادگیری در آموزش عمومی و دوره‌های تربیتی، آموزش زبان انگلیسی به عنوان اولین زبان مکمل برنامه در پایه اول (مقدم بر زبان مادری)، ارزیابی‌های منظم، وسیع و منسجم در زمینه دروسی مانند ریاضیات، زبان رسمی و زبان انگلیسی در پایه‌های سوم، ششم و نهم و توسعه‌ی برنامه‌درسی ملی و ارزیابی از خط مشی‌های حوزه‌های یادگیری. (آموزش پایه در آفریقا، ۲۰۱۰) از جمله اقدامات این گروه است.

در کشور نیوزیلند اولین برنامه‌درسی متمرکز (۱۹۹۲) بر اساس آنچه که دانش‌آموزان باید یاد بگیرند و آنچه که باید بتوانند انجام دهند طراحی و اجرا شد. این برنامه به دلیل ورود فن آوری در بطن اجتماع در سال‌های ۲۰۰۲-۲۰۰۰ بازنگری شد. در سال ۲۰۰۶ مجدداً این برنامه تحت عنوان برنامه‌درسی ملی در هشت حوزه یادگیری شامل زبان انگلیسی، هنر، تربیت بدنی و آموزش سلامتی، یادگیری زبان، آمار و ریاضیات، علوم، علوم اجتماعی و فن آوری طراحی و اجرا شد. دانش‌آموزان با استفاده از این حوزه‌های یادگیری قادر به فکر کردن به روش‌های

مختلف، دستیابی به حوزه‌های جدید دانش و دیدن جهان از نگاهی دیگر می‌شدند (وزارت آموزش و پرورش نیوزیلند، ۲۰۰۷)

تحولات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی اتحاد جماهیر شوروی همراه با تقاضا برای یک نظام آموزشی که هم سو با فن آوری روز و ارتباطات چند فرهنگی و بین‌المللی سازی باشد ضرورت تغییر در برنامه‌درسی در دهه ۱۹۹۰ را می‌طلبید. برنامه‌درسی در اتحاد جماهیر شوروی و چهار کشور آن شامل بلاروس، مولداوی، روسیه و اوکراین علی‌رغم برخورداری از نقاط قوتی مانند سطح علمی بالا، نقاط ضعفی مانند انسان‌گرایی، آرمان‌زدایی، تمرکززدایی، دموکرات‌گرایی و تفکیک‌پذیری داشت. بعد کلیدی اصلاحات آموزشی یعنی تمرکززدایی و ایجاد تعادل بین تمرکززدایی و تمرکزگرایی ضرورتی بود تا بتوان برنامه‌درسی ملی را منطبق با استانداردها طراحی و اجرا کرد. استانداردهای آموزشی منطقه‌ای به گونه‌ای گسترش داده شدند تا در فضای آموزش عمومی هر نقطه از کشور قابل اجرا باشند. گرچه بازنگری برنامه‌درسی از محتوا به موضوع صورت گرفت و بر تدریس زبان ملی و تاریخ ملی تأکید شد، اما هنوز چالش‌های ناشی از تأثیرات جهانی شدن و بین‌المللی شدن برنامه‌درسی احساس می‌شود (یاکاوِتس^۱، ۲۰۰۳).

برنامه‌درسی ملی در استرالیا^۲ (۲۰۱۰) در سه مرحله مورد تجدید نظر قرار گرفته است:

مرحله اول شامل زبان انگلیسی، ریاضیات، علوم و تاریخ

مرحله دوم شامل جغرافیا، هنر و زبان

مرحله سوم شامل تربیت بدنی، و سلامتی، طراحی، ملی‌گرایی و شهروندی، فن آوری

اطلاعات، اقتصاد و بازرگانی (برنامه‌درسی استرالیا، ۲۰۱۱)

طرح‌های منطقه‌ای و مدرسه‌ای آموزش و پرورش در سراسر جهان می‌تواند از طریق آرایه موفق در سطح ملی و فراملی (جهانی) زمینه معرفی و رشد طرح‌ها را در گستره جهانی فراهم آورد. برنامه‌درسی ملی از طریق آزادسازی برنامه‌های درسی در سطح مناطق و مدارس می‌تواند شرایط بروز خلاقیت‌های لازم را در زمینه‌های مختلف برنامه‌های درسی مهیا سازند تا محصول این خلاقیت‌ها بتواند اولاً در جامعه ملی با سایر دستاوردهای تولید شده در دیگر مناطق در معرض رقابت قرار گیرد و ثانیاً طرح‌های موفق در سطح جامعه ملی در بستر جهانی آرایه گردد.

1. Yakavets

2. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority



در نتیجه جهانی شدن می‌تواند میدان بروز خلاقیت‌ها و شکوفایی‌های تعلیم و تربیت در مناطق و حتی مدارس مناطق مختلف جهان را فراهم آورد.

در برنامه‌های درسی ملی موضوعات درسی، مهارت‌ها و توانایی‌هایی که دانش‌آموزان باید کسب نمایند به طور الزامی و جزئی مشخص می‌شوند و نظام آموزشی بایستی در جهت تحقق اهداف برنامه‌ی درسی مزبور و رعایت کامل اصول، محتوا و تجویزات برنامه‌ی درسی ملی تلاش کند، هر چند که در عمل ممکن است که بین برنامه‌ی درسی تجویزی ملی و مرکزی با آن چه که واقعاً در مدارس و کلاس‌های درسی اتفاق می‌افتد تفاوت قابل توجهی وجود داشته باشد. امری که محققان از آن به عنوان شکاف اجرایی^۱ یاد می‌کنند (بچر، ۱۹۸۹) و می‌تواند مشکلاتی اساسی فراروی اجرای برنامه‌های درسی و تحقق اهداف مورد نظر قرار دهد (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). برنامه‌درسی ملی باید مبتنی بر عقاید ارزشی-اجتماعی بوده و در عین حال دارای ارتباط منطقی و درست جهانی باشد. به بیان محسن پور افول یک فرهنگ به ضعف درونی آن بر می‌گردد نه به ظهور یک فرهنگ جهانی و این امر تأمل بیشتر بر برنامه‌درسی ملی را می‌طلبد بدین معنا که نگاه جاری به برنامه‌درسی ملی به گونه‌ای باشد که یک تعامل و ارتباط دو سویه بین دیدگاه بومی و جهانی را ایجاد نماید. چنگ نیز در تئوری دی.ان.ای به شناسایی نقاط ضعف برنامه‌درسی بومی و رفع آنها از طریق عناصر قوی برنامه‌درسی جهانی اشاره دارد که این بیان با مدل جامع هلک و موریل همخوانی دارد. و به گفته مرزوقی (۱۳۸۳) یکی از راههای رفع نقاط ضعف و ناکارآمدی برنامه استفاده از تکنولوژی در امر آموزش برای ارتباط دو سویه با پدیده‌ی جهانی شدن است. اگر دیروز رسالت آموزش و پرورش، گسترش سجایای اخلاقی نظیر تعقل گرایی، منطقی گفتمان، حس همکاری و مسئولیت پذیری بود، امروز رسالتی سنگین‌تر بر عهده دارد و آن ایجاد عرصه‌ای است تا نظام آموزشی علاوه بر هم‌سویی با تحولات ناشی از جهانی شدن بر حفظ سنت‌ها و هویت‌های بومی و ملی تأکید کند و تدوین برنامه‌درسی ملی میتواند این عرصه را فراهم آورد.

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که جهانی شدن دارای فرصت‌ها، پیامدها و تهدیدهایی است نباید به آنها به گونه‌ای کاملاً سلبی یا ایجابی نگریست. بلکه این پیامدها، فرصت‌ها و تهدیدها را مورد ارزیابی و تحلیل

دقیق‌تری قرار داد و ابعاد آن را بهتر شناخت تا بتوان در زمینه برنامه‌درسی نوآوری‌هایی ایجاد کرد. اولین گام برای نوآوری این است که ببینیم جامعه ما به کدام برنامه‌درسی با در نظر گرفتن ویژگی‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و مذهبی نیاز دارد تا بتواند با توجه به پیشرفت‌ها و تحولات جهانی در زمان حال و آینده از طریق سیاست‌گذاری‌هایی که در نظام آموزشی و برنامه اعمال میکند نائل آید. این کاری است که با توجه بیشتر به شرایط و مقتضیات کشور و همکاری و مشارکت صاحب نظران، برنامه ریزان و دانشمندان رشته‌هایی مانند اقتصاد، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و متخصصان علوم تربیتی به ویژه آنان که علاوه بر دانش آموزش و پرورش، به دانش برنامه‌ریزی درسی آشنایی عمیق دارند قابل انجام است.

جهانی شدن به عنوان فرآیندی گریز ناپذیر در قرن حاضر مرزها و هویت‌ها، اطلاعات و عادت‌ها، هنجارها و نهادها را مورد تأثیر و تغییر قرار می‌دهد و از آن جایی که هر جامعه یا کشوری بافت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خاص خودش را دارد نمی‌توان در مقابل پدیده‌ی جهانی شدن و تأثیراتی که بر هنجارها و عادت‌ها و هویت‌های مردم جوامع باقی می‌گذارد، مرزهای نفوذ ناپذیری ایجاد نمود. به همین دلیل شاهد استیلای این پدیده در هر حال و در تمامی حوزه‌ها از جمله نظام تعلیم و تربیت و بخصوص حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی درکشورمان هستیم. بنابراین به جاست به جای مقابله ناهوشیارانه و یا ستیزه جویانه که معمولاً به بروز مشکلات دیگر و از جمله محرومیت از مزایای تعاملات با جامعه‌ی جهانی و زیان‌های ناشی از این محرومیت‌ها خواهد انجامید، با تمهیدات لازم و از طریق حوزه‌ی تعلیم و تربیت به گونه‌ای رفتار نمود که ضمن تعامل و ارتباط که لازمه آن تربیت شهروندانی متناسب با زندگی در چنین جامعه‌ای و برخورداری از دانش، مهارت و نگرش لازم باشد، بتوان ضمن جلب رضایت شهروندان از زندگی در این جامعه آنان را نسبت به هویت‌های دینی و ملی و تاریخی جامعه‌شان وفادار و علاقه‌مند تربیت نمود. همانگونه که بیان شد تئوری کریستال و درخت و به کارگیری آنها در نظام‌های آموزشی موجب کسب دانش جهانی با حفظ سنن و ارزش‌های بومی (چنگ، ۲۰۰۲) می‌شود. تربیت درونی شده مردم که از طریق تعلیم و تربیت رسمی کشور حاصل خواهد آمد، به مردم نگرش آرمانی و به فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی، دانش لازم در خصوص اطلاعات جهانی و مهارت‌های مورد نیاز زندگی در عصر حاضر برای جامعه‌ی جهانی را ارزانی خواهد داشت. در چنین شرایطی جهانی شدن نه تنها خطری در استحاله‌ی فرهنگی و محو ارزش‌های اجتماعی برای مردم ایجاد نخواهد نمود بلکه مردم با پاس‌داشت از ارزش‌های



فرهنگی، اجتماعی و ملی خود و نقد و ارزشیابی و توسعه‌ی میراث‌های فرهنگی با رضایت خاطر و به عنوان شهروند مطلوب در جامعه‌ی جهانی زندگی نموده (و با درک مناسب از فلسفه‌ی تعلیم و تربیت خودی) و وفاداری نسبت به درک تعامل با فرهنگ‌های موجود دیگر، در کنار و دوش به دوش آنان در توسعه‌ی میراث فرهنگی بشری مشارکت خواهند نمود.

آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی رسالت تربیت شهروندان را در عصر جهانی شدن به عهده دارند. برای تدوین و ساخت نظام تعلیم و تربیت که همچون درختی استوارریشه دربنیان‌های محلی و اجتماعی و ملی داشته باشد، در عین حالی که از فضای بیرونی و پیرامونی خود برای رشد و تعالی بهره می‌گیرد نیازمند برنامه‌ای جامع هستیم که تحت «برنامه‌درسی ملی» از آن سخن به میان آمد.

برنامه‌درسی ملی نقشه‌ی کلان برنامه‌درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور و راهنمایی برای به تحقق رساندن اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران است. برای پی‌ریزی بنیان‌های چنین بنایی باید به تدوین اهداف پرداخت و برای تدوین اهداف باید مبانی فلسفی و ارزشی جامعه‌ی خودی و مورد اعتقاد مردم را به دست آورد. در مبانی ارزشی و فلسفی که مهم‌ترین منابع تأمین‌کننده‌ی اهداف ماست نگرش به انسان و جهان به گونه‌ای تعریف می‌شود که جهانی شدن به معنای زندگی با هم‌نوعان و مشارکت در توسعه‌ی میراث‌های فرهنگی، علم آموزی از هر کجای دنیا، کمک به انسان‌ها در سراسر جهان، گشت و گذار در جهان برای کسب تجارب و مهارت‌ها و موارد متعدد دیگری که مجال طرح آن در این مقاله نمی‌گنجد پیش بینی گردیده است و این امر در عین وفاداری و ارزش گذاری به جامعه‌ی ملی، منطقه‌ای و هویت‌های فرهنگی و قومی ذکر شده است.

پس با طراحی سند برنامه‌ی درسی ملی که هم از فلسفه‌ی آموزش و پرورش جامعه‌ی خودی ریشه می‌گیرد و هم از یافته‌های بالنده‌ی جامعه‌ی بشری در سراسر جهان برای رشد و بالندگی بهره می‌گیرد و می‌توان با جهانی شدن به عنوان یک فرصت همراه شد و به جای ستیزه با آن یا مقاومت در برابر آن از فرصت تعامل با آن و همسویی و هماهنگی برای عرضه‌ی طرح‌ها و پروژه‌های موفق ملی و در مقابل کسب و استفاده از تجارب جهانی سود برد. بدیهی است که می‌توان با اتخاذ تدابیر به موقع و مناسب از فرصت‌ها بهره کافی برد و تهدیدات ایجاد شده را با برنامه‌ریزی درسی مناسب به فرصت تبدیل کرد.

پیشنهادها

- جهانی شدن به عنوان یک پدیده‌ی نو ظهور بر مناسبات جهانی کشورها و ملت‌ها تأثیر گذاشته و یکی از الزامات انکار ناپذیر قرن بیست و یکم می‌باشد که آثار و عواقب مسلمی را در ابعاد مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و تربیتی بر جای خواهد گذاشت. چنین آثاری که در بسیاری موارد مثبت و در جهت رشد و ارتقا در ابعاد ذکر شده بالا بر کشورها خواهد بود باید تقویت و مورد استقبال قرار گیرد، اما جهات منفی آن که به طور عمده مربوط به استحاله فرهنگی، ارزشی، تربیتی و حتی اقتصادی و اجتماعی می‌باشد و از آن به ابعاد بومی و ملی یاد می‌گردد در خطر احتمالی پاشیدگی و یا رنگ باختن در مسیر فرهنگ‌های غالب جهانی واقع می‌گردد، که این امر باعث از دست رفتن هویت‌های ملی- ارزشی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خواهد گردید. بنابراین لازم است به لحاظ تربیتی و ضمن طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر حفظ و صیانت هویت ملی- ارزشی در مقابل پدیده‌ی جهانی شدن، شهروندانی تربیت نمود که ضمن برخورداری از مهارت‌های شهروند جهانی، هویت‌های ملی- ارزشی خویش را حفاظت و صیانت نموده و به آنها وفادار باشند تا نه تنها یک شهروند موفق جهانی باشند بلکه فرهنگ بومی و ملی خویش را انتقال، ارزش سنجی و توسعه بخشند.

- خوشبختانه فلسفه اعتقادی- اجتماعی مردم کشورما که از مبانی اسلامی- ایرانی (در ابعاد اعتقادی و ارزشی از اسلام و در ابعاد اجتماعی و ملی از ایرانیت) سرچشمه می‌گیرد با ابعاد جهانی شدن به معنای تعامل و داد و ستد منطقی و مبتنی بر ارتباط ابتکاری در مقابل ارتباط انفعالی سازگاری داشته به همین دلیل کسب تجارب موفق جهانی را در مقابل ارائه الگوهای بومی در معرض تبادل جهانی قرار می‌دهد و بنابراین زمینه و بستری لازم برای برنامه ریزی لازم در ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و از جمله تعلیم و تربیت و برنامه ریزی درسی فراهم می‌نماید.

- در نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی طرح بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی به عنوان بهره‌گیری از ابعاد بین‌المللی تجارب مختلف جهانی مطرح و اندیشمندانی همچون نوئل گاف نظریه بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی را به منظور داد و ستد جهانی جهت بهره‌گیری از آثار مثبت و تجارب ارزشمند آن در عرصه بین‌المللی مطرح نموده است. بنابراین مبانی نظری برنامه‌درسی بین‌المللی در ابعاد جهانی شدن مثبت و نقش آفرین بوده و می‌توان از طریق



برنامه‌های درسی ملی کشورها و استفاده از شیوه‌های تطبیقی، موفقیت برنامه‌های درسی ملی و نیز اثربخشی این برنامه‌ها در کشورها را از نظر رشد و اثربخشی آنان (برنامه‌های تعلیم و تربیت) در کشورهای مختلف تعیین نمود.

- بر اساس مقاله حاضر مدل مناسب برنامه‌درسی ملی کشورمان مبتنی بر تئوری‌های درخت و کریستال می‌باشد. چنین تئوری‌هایی خواهند توانست با بهره‌گیری و تلفیق با سایر تئوری‌ها و مدل‌های مطرح شده توسط چنگ (۲۰۰۲ و ۲۰۰۴)، موک و چنگ (۲۰۰۱) و هلک و موریل (۱۹۹۹) شکل مطلوب برنامه‌درسی ملی را تحقق بخشد.

- بی شک ارزشیابی، تغییر و نوسازی برنامه‌های درسی ملی در پرتو تغییرات سریع جهانی و تجارب موفق و نوآورانه آن امری ضروری و اجتناب ناپذیر خواهد بود. بنابراین با توجه به تجارب موجود جهانی لازم است برنامه‌های درسی همواره در معرض ارزشیابی و نقد قرار گیرند و مدل‌های نوآورانه و متناسب با نیازهای موجود جهانی و هماهنگ با ارزش‌های اعتقادی و ملی در قالب برنامه ملی فراهم آید.

منابع

- آقازاده، محرم. عصاره، علیرضا. (۱۳۸۷). نظریه‌های جهانی شدن آموزش و پرورش، و استلزامات آنان برای برنامه‌ی درسی و آموزش. مجموعه مقاله‌های هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، جهانی شدن و بوم‌ی ماندن برنامه‌ی درسی: چالش‌ها و فرصتها، ۸ و ۹ آبان ۱۳۸۷.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). چالشهای معرفت‌شناختی جهانی شدن برای تعلیم و تربیت، اولین همایش جهانی شدن و تعلیم و تربیت، تهران: جهاد دانشگاهی.
- خسروی، محبوبه. ابراهیمی، زهرا. (۱۳۸۳). جهانی شدن و تعلیم و تربیت. مجموعه مقالات اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، جهاد دانشگاهی واحد تهران، انتشارات وزارت امور خارجه.
- ذوالعلم، علی (۱۳۸۷). اسلامی سازی برنامه: پارادایمی برتر، همایش جهانی شدن یا بومی ماندن برنامه: چالش‌ها و فرصت‌ها، شهریور ۱۳۸۷.
- شکاری، عباس. رحیمی، علی. (۱۳۸۶). پیدا و پنهان جهانی شدن. تهران، اندیشه نوین.
- عراقیه، علیرضا. فتحی و اجارگاه، کوروش. فروغی ابری، احمد علی. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۸). برنامه چند فرهنگی: نکته مغفول برنامه‌های درسی آموزش عالی.

- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی، تهران: نشر آبیژن.
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۳). بسترهای فهم برنامه، تهران، انتشارات یادواره کتاب.
- محسن پور، بهرام (۱۳۷۹). نقش تعلیم و تربیت در برخورد با جهانی شدن، فرهنگ، مدرنیته، فصلنامه علمی - پژوهشی، جلد هشتم، شماره ۳ و ۴، پاییز و زمستان.
- مرزوقی، رحمت ا... (۱۳۸۳). جهانی شدن و رسالت برنامه ریزی درسی، اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۴). چرا باید برنامه های درسی را به سوی مسئله-محوری سوق دهیم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۳ و ۲۴.

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd Ed.). New York: Routledge Falmer.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2011) Available on line by: <http://www.australiancurriculum.edu.au/Home> & <http://www.acara.edu.au/default.asp>
- Basic Education in Africa (2010) Curriculum News: Improving the quality of learning and teaching strengthening curriculum implementation from 2010 & beyond, Basic Education, Republic of South Africa.
- Bell, D. (2001) 'Enhanced Interaction Training: A method of multi-disciplinary staff training in Intensive Interaction to reduce challenging behavior in adults who have learning disabilities and who also have a severe communication disorder', in *Working with People who have a Learning Disability*, Vol 18, (3) p.8-15.
- Bocher, T. (1989). *The national curriculum and the implementation gap in preedy M (ed) Approaches to curriculum management milton keyhes open university press.*
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brady, L. (1994). Outcome-based education: imposing a model for curriculum development. *International Journal of Educatory*, 9(2): 180-192.
- Brady, L. (1995). *Curriculum Development*. Fifth Edition, Prentice Hall Australia, Sydney.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know?* Paris: UNESCO, International Institute for Education Planning.
- Castells, M. (1989). *The informational city information technology, economic restructuring, and the urban-regional process*. Oxford: Blackwell.
- Cheng, Y.C. (2001). *A New Paradigm of education: Globalization, Localization, Individualization and Contextualized Multiple Intelligence*,

- organized By the National Institute of Educational Planning and Administration, 2001, New Delhi, pp, 1-36
- Cheng, Y.C. (2002). Fostering Local Knowledge and Wisdom in Globalized Education: Multiple Theories, The 8th International Conference on Globalization and Localization Enmeshed: Searching for a Balance in Education, November 18-21, 2002, Bangkok, Thailand, pp. 1-36
 - Cheng, Y.C. (2004). The International Journal of Educational Management, Vol. 18, No. 1
 - Cheng, Y.C. (2004). Fostering Local Knowledge and Human Development in Globalization of Education. The International Journal of Management, Vol. 18, No. 1, Pp. 7-24.
 - Dawkins, J. (1988). Strengthening Australia's schools: A consideration of the focus and content of schooling. Government Green Paper, May 23. Canberra: Australian Government Publishing Service.
 - Delong, D. W. (2002). "Diagnosing cultural barriers to knowledge management." *Academy of Management Executive* 2002; 14(4):113-127.
 - Fleiner, Thomas. Fleiner, R. Basta Lidija. (2009). *Constitutional Democracy in a Multicultural and Globalization world*, Germany, Springer.
 - Fuller, Terry (2009). Internationalization of the Curriculum at BCIT, Report adapted on the 2009 ASHE Conference proposal for a presentation in Van Couver, September 2009.
 - Geo-JaJa. M. A., Payne. S. J., Hallam P. R. & Baum D. R. (2009). Gender equity and women empowerment in Africa: The education and economic globalization nexus. In J. Zajda & K. Freeman (Eds.). *Globalization, comparative education and policy research* (Vol. 12, pp. 97-121) New York: Springer.
 - Giddens. A. (1999). *Runaway World: How Globalization is reshaping Our Lives*. London: Profile.
 - Giddens. A. (2000). *Runaway World*. London: Rout ledge.
 - Giddens, A., Hutton. W. (2001). *On the Edge, Living with Global Capitalism*, London, P. 64
 - Gough, N. ,(2000). Locating curriculum studies in the global village, *Journal of curriculum studies*, Vol. 32, No. 2, pp. 329-342, Taylor & Francis, London.
 - Hallak, J. & Muriel, P. (1999). "Education and globalization: learning to live together" In the Challenges for Educational Content in Asia, Final Report on the Sub-Regional Course on Curriculum Development, New Delhi, India, 9-17 March 1999, IBE and Indian Ministry of Human resources development.
 - Hans, K. (1988). Accounting for teachers' attitudes towards change. *The Journal of Educational Administration*, 17(2), 171-182.
 - Hansen, p. T. et al (1994). Curriculum history, *National Profiles Encyclopedia of education*, PP. 288-301.

- Lumby, J. (2001). *Welfare Reform on Web: Education-UK-Training*. London: Paul Chapman publishing.
- Mc Grew, A., (1992). *Conceptualizing Global Politics*, Cambridge, P. 23
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against global Capitalism and the new Imperialism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Mestenhauer, J. A., (1998). *Portion of an International Curriculum: An Uncommon Multidimensional Perspective*, in J. A. Mestenhauer & B. J. Ellingboe (Eds), *Reforming the Higher Education Curriculum, Internationalizing Campus*, PP. 47-55
- Ministry of Education (2007). *The New Zealand Curriculum*, Learning Media Limited, Wellington, New Zealand
- Mok, M. M. C., Cheng, Y. C., (2001). *A Theory of Self-Learning in a Human Technological development: Implication For educational Reforms*, *International Journal of education Management*, Vol. 15, pp. 172-86.
- National Council of Educational Research and Training (2001). *National Curriculum Framework for school Education*, Sri Aurobindo Marg, New Delhi.
- Olssen, Mark, Codd, John, O'Neill, Anne-Marie, (2004). *Education Policy, Globalization, Citizenship and Democracy*, London, SAGE publication
- Priestley, M. (2002). *Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy*. *The curriculum journal*, Vol. 13, N. 1, April 2002, Routledge publication.
- Scholte, J. A. (2000). *Globalization: A critical introduction*, London: Palgrave.
- Short, E. (1973). *Knowledge production and utilization in curriculum*. Paper presented at Annual Meeting, AERA, and New York.
- Smith, M. K. (2002). *Globalization and the Incorporation of Education*
Available on line by: <http://www.infed.org/biblio/Globalization.html>
- Sperling, Gene B. (2001). *Toward Universal Education: making a Promise and Keeping it*. *Foreign affairs* 80 (5): 7-13. JSTOR 20050246.
- Stewart, F. (1996). *Globalization and Education*. *Int. G. Educational Development*. Vol. 16, No. 4, Pp. 327-333.
- UNESCO. (1998). *The Adaption of Content to the Challenges of 21th Century*. IB. Geneva. Available in: www.UNESCO.org
- Wallerstein, I. (1979). *The capitalist world-economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. (1998). *The rise and future demise of world-systems analysis*. *Review*, 21, 103-112.
- Waters, M. (2001). *Globalization*. London: Rout ledge.
- Williams, Sherri, B.C., Victoria. (2008). *Internationalization of Curriculum: A Remedy for International Student's Academic Adjustment Difficulties*, a Final Paper Submitted to Dr. Lenora Perry, Memorial University of New Foundland, August 4, 2008



- Yakavets, Natali. (2003). Challenges of curriculum renewal in Belarus, Moldova, Russia and Ukraine. Ministry of Education & Science of Ukraine Decree 1/9-235 of 10.05.2002.
- Zajda, J. (2008). Schooling the New Russians: Transforming Soviet students to capitalist entrepreneurs, Melbourne: James Nicholas Publishers.
- Zajda, J. (2009a). Globalization and its impact on education and policy, In J. Zajda & V. Rust (Eds.), Globalization, policy and comparative research, Dordrecht: Springer.z